

الأسس العامة للتدريس

تأليف

دكتور رشدي لبيب دكتور جابر عبد الحميد جابر

مُنير عطا الله

دار النهضة العربية

الطبعة الأولى: ١٩٨٥
الطبعة الثانية: ١٩٨٥



الأسس العامة للتدريس

الأسس العامة للتدريس

تأليف

دكتور رشدي لبيب دكتور جابر عبد الحميد جابر

مُنير عطا الله

دار النهضة العربية

للطباعة والنشر
مستودع م. سب ٧١٩

جميع الحقوق محفوظة

الطبعة الأولى

١٩٨٣

مقدمة

اشترك مؤلفو هذا الكتاب في تدريس وتخطيط منهج المبادئ العامة للتدريس ، واقتضت الضرورة ، أن نكتب هذه الفصول عن أسس التدريس ومبادئه .

وقد رتب فصول الكتاب ترتيباً منسقاً ، فبدأنا بالتعلم ، ثم بنينا على فهمه وأساسه مبادئ التدريس ، وانتقلنا من هذا إلى استعراض الطريقة ، فتخطيط الدروس ، فالوسائل التعليمية والتقويم . والكتاب على هذا النحو متكامل الفصول تبدو فيه الوحدة والتناسق .

ونحن ندرك في وضوح أن بعض هذه الأسس والمبادئ والطرق يصعب الأخذ بها في ظل إمكانيات المدارس الحالية وظروفها ، وفي ضوء أعباء المدرس الكثيرة ومشكلاته الاجتماعية والاقتصادية ، وبسبب ازدحام الفصول ، ونقص عدد المدرسين . على أننا نؤمن أشد الإيمان وأعمقه ، أن المدرس هو مفتاح هذه العملية التربوية ، وهو بشخصيته وتدريبه المهني ، يستطيع أن يتغلب على كثير من الصعاب .

وقد حاولنا أن نضمن هذا الكتاب أحدث الآراء والاتجاهات التربوية والنفسية ، وحاولنا أيضاً أن نكتب في اختصار ووضوح حتى لا يضيق الطالب

بتفاصيل كثيرة ، ونحن إذ نقدم هذا الكتاب إلى القاريء ، فإننا نشكر طلبة كلية المعلمين ، فقد أتاحوا لنا بتدريسنا لهم ، ومناقشتهم إيماناً أن نضع هذه الحقائق في صورتها هذه ، على أننا نود أن ينمو الكتاب بتقدم الزمن ، وأن يتاح للمؤلفين العاملين في هذا الحقل تطوير ما فيه من آراء ، حتى نصل إلى مستوى طيب من حيث التوضيح والبناء .

كلية المعلمين في مايو سنة ١٩٥٧

المؤلفون

التعلم

ما أن يولد الطفل حتى يبدأ في البحث عما يكفل له الحياة الأمنة التي تشبع حاجاته الأولية ، كحاجته إلى الطعام وحاجته إلى الأمن الخ . وبإطراد نموه تزداد قدرته على تعلم كثير من المهارات التي تكفل له السيطرة على أعضاء جسمه وعضلاته . فيتعلم المشي والقفز والجري والتسلق الخ . وكل هذه المهارات تساعد على إشباع دوافعه النامية نحو الاستطلاع والاستقلال عن والديه . كما أن تعلمه الكلام ومحادثة الآخرين تعينه على النمو الاجتماعي والنمو العقلي .

والنشاط الذي يبذله الطفل في تعلم هذه المهارات والمعارف والاتجاهات نشاط تلقائي ، يقوم به لإشباع حاجاته وميوله ورغباته ، والتعلم بهذه الكيفية يحدث للإنسان في جميع مراحل نموه ، فهو يمر أثناء ذلك بخبرات يتعلم منها الكثير . ومن المعروف أن هذا التعلم ليس أمراً مستحدثاً ، فقبل ظهور المدرسة كان النشء يتعلم بطريق مباشر من الأجيال السابقة . فالإبن يتعلم حرفة أبيه عن طريق التقليد والخبرة المباشرة .

إذن فتعلم الإنسان ليس مشروطاً بمكان معين هو المدرسة ، وليس مرتبطاً بنوع معين من المعلومات ، بل التعلم في صورته الطبيعية يتم بالطريق

المباشر وبواسطة النشاط التلقائي الذي يبذله الإنسان لإشباع حاجاته وميوله ، وعن طريق هذا النشاط يكتسب الفرد مهارات ومعارف وإتجاهات تضمن له تكيفاً سليماً مع الظروف المحيطة به .

ولكي نفهم عملية التعلم بوضوح نورد المثال الآتي :

لو أنك شاهدت فريقاً يلعب كرة القدم ، فقد يثير هذا في نفسك رغبة في تعلم هذه اللعبة ، وتبدأ في ملاحظة أقدام اللاعبين أثناء لعبهم ، وكيفية ضربهم للكرة ، ثم قد تذهب إلى مدرب الفريق ، وتطلب منه أن يعلمك أصول اللعبة . إنك بدون شك ، عندما ستزول الملعب لأول مرة ، سيتتابك الارتباك ، ولن تتمكن من التحكم في الكرة تماماً ، ولكنك مع ذلك لن تيأس لأنك تضع أمامك غرضاً وهدفاً واضحاً هو إجادة لعب الكرة ، وهذا الهدف والغرض الذي له قيمة كبرى بالنسبة لك ، يؤدي بك إلى الإستمرار في مزاوله المرن ، والاستماع إلى تعليمات المدرب ، ومحاولة تنفيذها بكل دقة ، وتصحيح أخطائك . وقد يؤدي بك أيضاً إلى قراءة بعض الكتب الخاصة بهذه اللعبة لتتفهم أسرارها ، وتتنقن تعليماتها ، وستذهب لمشاهدة مباريات كرة القدم . وقد يؤدي بك في آخر الأمر إلى إتقان اللعبة .

يتبين لنا من المثال السابق ما يأتي :

١ - لا بد أن يكون لدى المتعلم هدف وغرض يسعى إليه فالهدف

الذي وضعته أمامك ، وكان نابعاً من نفسك ، وليس مفروضاً عليك ، هو الذي حدد اتجاه النشاط الذي تقوم به . وتبعاً لأهمية هذا الهدف بالنسبة لك ، يكون مقدار الجهد الذي تبذله للوصول إليه . ومقدار مثابرتك ومكافحتك للصعاب والمواقف غير المستحبة يتوقف على مدى إدراكك لأهمية هذا الهدف . فلو لم يكن الهدف واضحاً ومهماً ، فلن تبذل نشاطاً يذكر في التعلم .

٢ - يستلزم الوصول إلى الهدف في أغلب الأحيان أن يقوم المتعلم

بعمليات عديدة مختلفة . ففي المثال السابق تدخلت عمليات أخرى عديدة في النشاط الذي تقوم به (وهو إتقان ضرب الكرة بالقدم) كقراءة بعض الكتب والاستماع إلى تعليمات المدرب ، وملاحظة المهرة من اللاعبين ، ثم تحليل ما قرأته لتكون فكرة عن اللعبة بتفصيلاتها المختلفة ، وتضع خططك على ضوء ما سمعته وقرأته ، وتعديل تبعاً لهذا من طريقة لعبك التي يحتمل أنك تعلمتها عن طريق التقليد . ومن هنا ندرك أن عملية التعلم ليست بسيطة ، بل تحوي أنواعاً مختلفة من النشاط يوحد بينها الهدف الذي تسعى إليه .

٣ - يحتوي النشاط الذي يقوم به المتعلم على نواح عدة ، فهو يحتوي على نشاط جسمي يتمثل في لعبك بالكرة ، وإتقانك للحركات العضلية اللازمة لها ، وعلى نشاط عقلي وهي قراءاتك المختلفة عن اللعبة ، ووضعك للخطط التي تتبعها ، وعلى نشاط انفعالي يظهر في هيئة حالتك النفسية للملاءمة المواقف المختلفة التي تعترضك . كل هذه الأنوع من النشاط وحدة لا تتجزأ يجمع بينها هدف رئيسي وموقف تعليمي موحد ، وتتركز كلها حول ملاءمة الفرد ككل للموقف الكلي .

٤ - وهناك نتائج أخرى مصاحبة ، فقد تتعلم التحليل والمقارنة ، وقبول أو رفض الاقتراحات ، وقد تتحسن لغتك الأجنبية إذا كنت قد قرأت مراجع في لغة أجنبية . كما قد تتعلم اتجاهات معينة كالمثابرة والروح الرياضية . ونتيجة لهذا قد تتعلم بعض الحقائق والمبادئ عن اللعبة .

٥ - إن جميع نتائج التعلم السابقة من مهارات واتجاهات ومبادئ وحقائق تصبح جزءاً لا يتجزأ من شخصيتك وتؤثر عليك في خبراتك المستقبلية وسلوكك في المواقف المختلفة .

طبيعة عملية التعلم :

يمكننا أن نعتبر عملية التعلم بمعناها الشامل عملية تكيف ، يكتسب المتعلم خلالها أساليب جديدة للسلوك تؤدي إلى إشباع حاجاته وميوله وتحقيق

أهدافه التي يحددها لنفسه نتيجة لتفاعله مع البيئة الاجتماعية والمادية .
ولكي تتضح طبيعة عملية التعلم لا بد لنا أن نذكر العناصر الأساسية
التي تدخل فيها وهي :

- ١ - وجود دوافع تدفع المتعلم إلى إشباعها .
- ٢ - وجود مثيرات بيئية تؤثر في التعلم .
- ٣ - وجود أهداف تؤدي إذا تحققت إلى إشباع تلك الدوافع .

يسمى الكائن الحي إلى إشباع دوافعه وتحقيق أهدافه ، ولا يتم هذا في
سهولة إذ تعترضه صعوبات وعوائق . وهو يستجيب للمواقف التعليمية
بسلسلة من الاستجابات بعضها ناجح وبعضها فاشل ، ويتخلص تدريجياً من
الاستجابات الفاشلة ويبدأ السلوك يميل نحو الثبات ، ويستطيع تحقيق
هدفه . وعملية التعلم تمكن الفرد من المقارنة والتمييز وإدراك العلاقات ، مما
يساعده على إتقان عمله ، وبما يتيح له الكفاءة فيما تعلمه .

ولكن لكي نفهم عملية التعلم فهماً جلياً واضحاً لا بد لنا من أن
نعرض للأسس الهامة لعملية التعلم .

الأسس الهامة لعملية التعلم :

قد يؤدي إهمال أحد الأسس إلى إخفاق عملية التعلم ، أو على الأقل
إلى بطئها أو إلى نقص في النتائج التي يحصل عليها المتعلم من الموقف
التعليمي . ولذا ينبغي أن يضع المعلم نصب عينيه هذه الأسس ولا يتساهل
في غمرة نشاطه اليومي .

أولاً : الدوافع : - تصدر أنواع السلوك التي يقوم بها الكائن الحي عن
مثيرات خارجية ودوافع داخلية ، وقد تكون الدوافع دوافع فطرية أو دوافع
مكتسبة وهي الحاجات والميول والاتجاهات والقيم . أما المثيرات الخارجية
فهي أشياء يحاول الإنسان الوصول إليها أو الابتعاد عنها وتجنبها كالشواب

والعقاب بما يشتمل على مدح أو ذنب ، وتقدير المجتمع وعدم تقديره ،
والرغبة في الوصول إلى هدف خارجي معين .

وأفضل المواقف التعليمية هو الذي يحدث فيه ربط بين الأهداف وبين
دوافع المتعلم . وقد يكون الفرد أحياناً غير مدرك في وضوح للدافع الذي
يدفعه للقيام بنشاط ما ، ويكون الغرض الذي يسعى إلى تحقيقه غير
واضح ، وكثيراً ما لا يبذل المتعلم في مثل هذا الموقف مجهوداً كالذي يبذله
حين يشعر في وضوح بدوافعه ، وحين يدرك في جلاء أهدافه .

ويقضي هذا الأساس من أسس التعلم أن يتعرف المعلم على حاجات
تلاميذه وميولهم وآمالهم بحيث يستطيع أن يوفر لهم في المواقف التعليمية
خبرات تقوم على دوافعهم الحالية وتتيح لهم تحقيق أهدافهم . على أنه ينبغي
أن يدرك أن حاجات التلاميذ وميولهم ودوافعهم ، تتغير بتغير أعمارهم ،
وتختلف باختلاف بيئاتهم ، ويجب ألا يقتصر عمله على تحقيق أهداف التلاميذ
الحالية ، وإشباع حاجاتهم وميولهم الحاضرة ، بل يجب عليه أن يعمل على
تطوير حاجاتهم وإثراء ميولهم وتوسيع مجال آمالهم بحيث يدفعهم هذا إلى
اكتساب مهارات ومعارف تلزم لحياتهم المقبلة .

ثانياً : النضج : التعلم نشاط يقوم به المتعلم للوصول إلى هدف
معين . ولا يستطيع الفرد أن يحقق هذا الهدف ما لم يستجب للإستجابات
الناجحة للمواقف التي تواجهه ، وهذا يتطلب مستوى معيناً من النضج
الجسمي والعقلي والانفعالي وإلا أدى الموقف التعليمي إلى إحباط للمتعلم
وإلى إخفاق في محاولاته مما قد يترك في نفسه أثراً سيئاً يعوقه عن التكيف مع
المواقف الجديدة فيما يقبل من عمره . ومعنى هذا أنه ينبغي أن يراعى في
العمليات التربوية التي تبني للمتعلم ملامتها لقدراته العقلية ، ولخصائص
نموه الجسمي بحيث يستطيع الوصول إلى هدفه ، على أن هذه العمليات
التعليمية ينبغي أن تتحدى قدراته .

ثالثاً: عملية التعلم عملية كلية : يخطيء كثير من الناس إذ يقسمون المواقف التعليمية إلى مواقف عقلية ومواقف جسمية ومواقف انفعالية ، ذلك أن الفرد يستجيب لأي موقف مهما اختلفت طبيعته ككل ، أي يستجيب للمواقف بعقله وجسمه وانفعالاته ، فالفرد وحدة من نفس وجسم تعيش في مجتمع من الناس ، وهو حين يستجيب لأي موقف إنما يستجيب له ككل . وكل وجه من أوجه شخصية الفرد يتأثر بالأوجه الأخرى ويؤثر فيها ، وعلى هذا يجب العناية في العملية التربوية بجميع جوانب شخصية الفرد ، والاهتمام بما يحدث من نتائج بالنسبة للجوانب الشخصية جميعاً ، فقد تكون لدى المتعلم في موقف تعليمي ، مهارات يدوية ، واتجاهات نفسية ، هذا فضلاً عما يكتسبه من معلومات وحقائق ومعارف ، وهذه كلها نواح مترابطة ومتكاملة .

رابعاً : عملية التعلم عملية فردية قبل أن تكون جمعية : تعتمد عملية التعلم على نشاط المتعلم . وهذا النشاط يتأثر بشخصية الفرد وذاتيته . « ومن السهل أن تدرك أن الناس يختلفون في أحجامهم وأوزانهم وألوان شعرهم وعيونهم بل ويختلفون في قدرتهم على الفهم وعلى استخدام الألفاظ وفي التفكير والاستدلال وسرعة القراءة ، وفي الاستجابة للألوان ، وفي التعاون ، وفي آلاف من أنواع النشاط الأخرى التي ترتبط بالعقل والانفعالات »^(١) . ويقضي هذا بأن تكون عملية التعلم عملية فردية ، أي تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين سواء في الناحية العقلية أو الجسمية أو الانفعالية . وينبغي على المعلم أن ينظم المواقف التعليمية بحيث تتنوع فيها أوجه النشاط فيجد كل متعلم نوع النشاط الذي يلائمه ويتفق مع ميوله واستعداداته ، ويحقق أهدافه وأغراضه الخاصة . وليس معنى هذا أنه ليس هناك مجال للتعلم الجماعي ، فهناك رغبات واهتمامات مشتركة ، يشترك فيها أطفال السن

(١) « المدرسة المتطورة » : تأليف فينسنت وترجمة عفيفي ص ٢٧ .

الواحدة ، وأنواع من النشاط تتلاءم مع مميزاتهم العامة للنمو . وفضلاً عن ذلك ، فالتعلم الجمعي يقصد به تكامل نشاط مجموعة من الأفراد لتحقيق هدف مشترك ، ويقوم على التعاون بين أفراد المجموعة واستفادة الفرد من خبرات زملائه في الجماعة ، واستفادة هؤلاء بدورهم من خبرته .

الخبرة والتعلم

إذا رجعنا إلى المثال الذي ذكرناه سابقاً ، والخاص بتعلم اللعب بكرة القدم ، فإنه يتضح لنا أن التعلم حدث نتيجة للمشاركة الفعلية في اللعب ، ولمحاولة الاستفادة من إرشادات المدرب ، ومحاولة تطبيق الأسس التي اطلع عليها فيما كتب عن هذه اللعبة . ونتيجة لهذا كله يحدث إتقان للعبة ، وتزداد قابلية المتعلم لتقبل النقد دون غضب ، وتصبح مبادئ اللعبة ذات قيمة للمتعلم لأنه أدرك قيمتها في نشاطه .

وعملية التعلم التي تقوم على العمل ، والتي تتطلب صبراً واحتمالاً من جانب المتعلم هي ما يطلق عليها الخبرة . أي أن الخبرة هي أن يعيش المتعلم في المواقف الحقيقية . وتنقسم نتائج الخبرة إلى نوعين .

(أ) مفاهيم وحقائق ومبادئ .

(ب) اتجاهات ومثل وقيم ومهارات وهذه النتائج يصل إليها المتعلم عن طريق ما يقوم به من ألوان النشاط .

وهنا نتساءل : هل الخبرة المباشرة هي الطريق الوحيد للتعلم ؟ وإذا لم تكن سوى وسيلة من وسائل التعلم ، فكيف نتأكد من أنها أحسن الوسائل ؟ وإذا أردنا أن نجيب عن هذه الأسئلة ، فلا بد لنا أن نشير إلى ما أسلفنا وهو أن التعلم لا يعني إدراكاً للمعارف وإكتساباً للمعلومات والمفاهيم فحسب ، بل هو تعديل في السلوك ناتج عن إكتساب الفرد لمهارات واتجاهات وقيم جديدة . وإكتسابه للمعلومات والمعارف والمفاهيم لا قيمة له ، ولا أثر له في تعديل سلوك المتعلم ما لم يؤثر فيه ، ويظهر في سلوكه من الناحية العملية .

وينبغي أن نذكر القاريء بأن ماتحتويه الكتب من معارف ومعلومات إنما جاء نتيجة لتفاعل الفرد مع بيئته ومحاولته التكيف معها . فالخبرة المباشرة هي أصل المعرفة . ويمكن أن تؤدي المعرفة إلى زيادة في قدرة الإنسان على التكيف مع ظروف البيئة . وفضلا عن ذلك فإن اكتساب المتعلم للمهارات والاتجاهات والقيم ، لا يأتي عن طريق الامتناع السلبي لها من البيئة ، بل عن طريق التفاعل الإيجابي بينه وبين بيئته ، فالفرد يؤثر في البيئة ويتأثر بها ، وعملية التأثير والتأثر هذه تستمر ما دام الإنسان حياً .

وقد قامت دراسات دلت على أن هناك علاقة وثيقة بين خبرة الأطفال المباشرة وبين ما لديهم من معلومات وحقائق . ومن بينها ما قام به W.Burton^(١) لتبيين العلاقة بين معلومات الأطفال السياسية والاقتصادية والاجتماعية من الخامسة إلى التاسعة وبين الخبرة . فوجد أن العلاقة قوية بين الخبرة والتعلم . ومن بين الأمثلة التي ذكرها خلال أبحاثه أن الأطفال الأمريكيين الذين يعيشون في المدن الكبيرة غالباً ما ينجبون إذا سئلوا عن مصدر اللبن بأنه من الزجاجات . ويرجع هذا من غير شك إلى خبرتهم المحدودة . فإذا حاول أحد المعلمين أن يخبرهم بأننا نحصل على اللبن من البقر دون أن يزوها فقد يكررون هذا ويحفظونه دون أن يعرفوا ما هي البقرة . وقد بصورها بعضهم في حجم الكلب أو الفار وهذا هو حجم صورتها في الكتب فما لم يرى الأطفال البقرة رؤية مباشرة ، وما لم يروا كيف نحصل على اللبن من ضرعها فلن تكون معلوماتهم صحيحة البتة . ومن هنا ندرك أهمية الخبرة المباشرة في تكوين معاني الأشياء في أذهان التلاميذ ، وفي الفهم الصحيح .

وقد يساء فهم هذا الكلام ، وقد يظن القاريء أن الخبرة المباشرة هي

Burton, William H., «The Guidance of Learning Activities» Copyright 1944, (١)
D. Appleton- Century Company. p.64.

الطريق الوحيد لعملية التعلم ، وإننا بهذا نضرب بالكتب أو التراث الثقافي الذي خلفته لنا الأجيال المتعاقبة عرض الحائط . وهذا فهم قاصر لأنه يؤدي إلى إهمال المعارف والحقائق التي توصل إليها آباؤنا وأجدادنا ، كما أنه يؤدي إلى إغفال جميع المعارف والمعلومات التي قد لا يتاح للمتعلمين اكتسابها عن طريق الخبرة المباشرة . وفي الحق أن الخبرة المباشرة هي أفضل طرق التعلم . ومن الحق أيضا أن بعض الأشياء لا يمكن تعلمها إلا عن طريق الخبرة المباشرة كالمهارات اليدوية ، ولكننا لا نستطيع أن ننكر أن كثيرا من المعارف والمعلومات والمهارات نتعلمها عن طريق الكتب والمحاضرات ، والصور والمعارض والأفلام ، التي نحل محل الخبرة المباشرة ، والتي يمكن أن تطلق عليها الخبرة البديلة .

وتختلف قدرة الأفراد على الاستفادة من هذه الخبرات البديلة ، فالأغبياء مثلا قد يتعلمون تعلما سهلا عن طريق الخبرة المباشرة ، ولكن لا يسهل عليهم أن يتعلموا الكثير عن طريق الخبرة البديلة . أما الأذكى فيستطيعون أن يحققوا أكثر مما يحققه أولئك . وكلما ازداد نضج المتعلم العقلي ، زادت قدرته على فهم الأمور المجردة ، واستطاع أن يتعلم الكثير عن طريق الخبرة البديلة . ومن أهم علامات النضج العقلي القدرة على استعمال الرموز المجردة والتعلم عن طريقها . ومعنى هذا أنه يمكن اختصار الطريق الموصّل إلى المعلومات والمعارف والمبادئ بواسطة الكتب والخرائط والأفلام . بدلا من السير في طريق الاكتشاف من بدايته . ومن هنا ظهرت أهمية الوسائل المعينة .

وهناك شروط ينبغي أن تتوفر في الخبرة البديلة حتى تحل محل الخبرة المباشرة :

- ١ - يجب أن تكون الخبرة البديلة حية حقيقية ، يتناولها المتعلم بالتحليل والمقارنة والتأمل .
- ٢ - يجب ألا تغطي على الحوادث والظروف التي تحيط بالفرد ، بحيث

تبعده عن الواقع ، وبحيث يكتفي بها .

٣ - يجب أن تؤثر هذه الخبرات البدلية في سلوك المتعلم ، بحيث لا يقف منها موقفا سلبيا ، وبذلك تؤدي إلى تعديل في سلوكه ، وإلى تكوين معان ومفاهيم جديدة في ذهنه .

وللخبرة مستويات عدة ، يختلف فيها مدى اشتراك المتعلم ومدى تأثيرها عليه :

١ - الخبرة المباشرة : وتحدث عن طريق الاشتراك الفعلي في النشاط والقيام بعمل ما ، والمساهمة في الحياة مساهمة إيجابية .

٢ - الخبرة عن طريق الملاحظة المباشرة : وذلك برؤية الحوادث الحقيقية والإحاطة بظروفها ، أو تناول الأشياء المادية ، أو رؤية شخص يقوم بتجارب عملية .

٣ - الخبرة عن طريق الوسائل التصويرية : مثل رؤية الحوادث والأشخاص والأماكن على شاشة السينما أو في الصور .

٤ - الخبرة عن طريق الوسائل البيانية : كالخرائط والأشكال الهندسية والرسوم البيانية وغيرها .

٥ - الخبرة عن طريق الوسائل السمعية : كالإستماع إلى الإذاعة أو إلى شخص يحاضر .

٦ - الخبرة عن طريق الرموز والمصطلحات : كالمعادلات والعلامات .
ويجدر بنا هنا أن نذكر أنه ينبغي أن نخضع جميع أنواع الخبرات للنقد والتحليل حتى يفيد منها المتعلم . فما ينتج عن الخبرة المباشرة وعن الملاحظة قد يتسم بالخطأ ويحاطب الصواب ، ذلك لأن مواقف الحياة معقدة ، تتداخل العوامل فيها بحيث يغفل المرء بعضها مع أهميتها . وقد تكون الخبرة الشخصية محدودة وجزئية وقد تتأثر بهوى الفرد ، ومن هنا ظهرت أهمية

التجريب القائم على القياس الدقيق ، وظهرت أهمية النقد والتحليل المستمر للخبرات ، والعمل على إعادة تنظيمها فلا يكفي تكرار الخبرة لتتطور وتنمو ، ولا بد أن يصاحب التكرار التحسن والتخلص من الأخطاء ، ومعنى هذا أن الخبرة غير الناقدة ضررها أكثر من نفعها إذ أنها تؤدي الى جمود الفرد ، وضيق أفقه فهو لا يستفيد من أخطائه ولا من خبرات من يحيطون به .

وهذا يؤدي بنا إلى توضيح ضرورة إتصال الخبرة واستمرارها ، فالفرد يدرك الأشياء في ضوء خبراته السابقة ، ويتقدم غوه العقلي والجسمي يدرك بعض ما كان يخفي عليه ، ويبدأ في تصحيح معلوماته وإعادة تنظيم خبراته ، ومع أن الخبرة السابقة ضرورية لتفسير الخبرة الحاضرة وفهمها ، إلا أنه فقط عن طريق الخبرة الحاضرة ، وعن طريق نقدها وتحليلها يستطيع إدراك معان جديدة ، ومفاهيم لم تكن موجودة لديه ، ويستطيع أن يتقن ما لديه من مهارات سابقة ، ومن المهم أن تؤدي الخبرة الحاضرة إلى خبرات مستقلة .

ومراعاة هذا المبدأ تقضي بالألا يكون ثمة انتقال فجائي من خبرة إلى أخرى ، ومعنى هذا أنه لا بد أن تكون الخبرات التي يلتقي بها التلاميذ مناسبة لقدراتهم واستعداداتهم واتجاهاتهم وميولهم ، وأن تكون متدرجة من حيث التعقيد ، وأن تسهم كل خبرة في إعداد التلميذ لخبرات مقبلة أعمق وأشمل وأكثر فائدة .

نما سبق يتضح أن التعلم السليم هو ما يقوم على أساس خبرة المتعلم ، وليس معنى هذا أن كل خبرة تؤدي إلى تربية حقيقية سليمة فقد ينتج عن بعض الخبرات تربية خاطئة . فالطفل الذي تعلم الملاكمة ، واستخدامها في مشاجراته مع زملائه ، طفل مارس خبرة حقيقية ، ولكنها غير سليمة من الناحية التربوية ، لأنه استخدمها فيما يتعارض مع الأهداف التربوية . وعلى هذا فالخبرات نوعان ، خبرة مربية وخبرة غير مربية ، وطبيعي أننا ننشد في مدارسنا الخبرات المربية التي ينتج عنها تحقيق الأهداف التي تلتقي عندها

مطالب المجتمع ومقتضياته مع إشباع رغبات التلميذ وحاجاته وميوله .
والمعايير الصحيحة للخبرة المربية هي :

١ - العناية بالعاملين الذين يدخلان في تكوين الخبرة وهما شخصية الفرد وظروفه البيئية .

٢ - أن تؤدي الخبرة إلى خبرات أعمق وأشمل ، وبذلك تعمل على استمرار نمو الفرد نحو الغايات المرجوة .

٣ - أن تؤدي إلى اكتساب المرء الاهتمامات المناسبة كالاهتمام بمشكلات المجتمع ، والعمل على دراستها والإسهام في حلها .

٤ - أن تؤدي إلى تكوين عادات تساعد المرء على التكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه ، كتحمل المسؤولية والاعتماد على النفس والتضحية في سبيل تحقيق الخير العام .

٥ - أن تؤدي الخبرة إلى تكوين الاتجاهات العقلية الصالحة ، كالربط بين الأسباب والنتائج ، وعدم التحيز في الحكم ، والملاحظة الموضوعية .

٦ - أن تؤدي الخبرة إلى الاعتراف بالجميل للعلماء والأدباء والفنانين الذين يساهمون في خير الإنسانية .

انتقال أثر التعلم

كثيراً ما نتساءل : إلى أي حد يستطيع الفرد أن يفيد مما يتعلمه داخل المدرسة في حياته اليومية ؟ والواقع أن هذا التساؤل هام ، ينبغي أن تلتفت إليه المدرسة وأن تعيره اهتمامها ، ونحن حين نقرر وجوب اعتماد تعليم الأطفال على خبراتهم المباشرة ، وفي ضوء حياتهم الحاضرة ، ندرك تمام الإدراك بأن من الواجب إعداد التلاميذ لحياة متطورة نامية . ومعروف أن المدرسة لا تستطيع أن تهيء لتلاميذها جميع المواقف التي يقابلونها في حياتهم اليومية ، بحيث تعينهم على حلها جميعاً . وقد كانت المدرسة التقليدية تؤمن

بنظرية التدريب الشكلي التي قامت على أساس أن للإنسان ملكات منفصلة الواحدة عن الأخرى . وكانت ترى أن بعض المواد تدرب الذاكرة وتقوئها ، لتذكر أية مادة أخرى ، وكانت تهتم بالعلوم الرياضية باعتبار أنها تدرب التلاميذ على الدقة باختلاف أنواعها ، وكانت ترى أن اللاتينية واليونانية مفيدتان ، ولا سيما إذا كان التلميذ يبذل فيها جهداً لأنها تقويان إرادته ، وتعدانه لجميع أنواع المواقف^(١) . وكانت المدرسة التقليدية تعتقد أن هذا التدريب ، يعد الأطفال لمواجهة مواقف الحياة المقبلة . غير أن الأساس السيكولوجي الذي يقوم عليه التدريب الشكلي قد ثبت خطوة في ضوء الأبحاث التجريبية والنفسية الحديثة .

على أننا ينبغي أن نحاول تفسير كيف يستفيد التلميذ من تعلمه السابق في المواقف الجديدة . وهناك ثلاث نظريات سنعرض لها لكي نفهم انتقال أثر التعلم فهماً واضحاً وهي :

أولاً : نظرية العناصر المشتركة : وصاحب هذه النظرية هو تورنديك ومؤداها أن مقدار تأثير نشاط الفرد الحالي على نشاطه المقبل يقوم على ما بينها من عناصر مشتركة . وإليك مثال نوضح به هذه النظرية : - في اللغة الإنجليزية كلمات كثيرة مشتقة من كلمات لاتينية ، ولذلك فدراسة اللغة اللاتينية تساعد على تفسير كثير من الكلمات والتعبيرات الإنجليزية . وتعلم إحدى اللغتين يفيد في تعلم اللغة الأخرى . ويحدث انتقال أثر التعلم هنا لما يوجد من عناصر متشابهة مشتركة بين اللغتين .

ثانياً : نظرية التعميم : وهي تعني أن انتقال التعلم يحدث عند ما يكتشف المتعلم ما يوجد بين المواقف المختلفة من خصائص مشتركة ، وبذلك يعمم خبرته ، أي يتعرف على المبادئ العامة والحقائق المجردة ، ويطبقها في المواقف الجديدة .

(١) المدرسة التطورية: ص ٢٢ .

ثالثاً : نظرية الجشثالت : وترى أن انتقال أثر التعلم يحدث بين موقعين إذا اشتركا في الصفات العامة للكل ، بحيث يكون ذلك مفهوماً بالنسبة للشخص ، ويرجع ذلك إلى إدراك المتعلم للمواقف الكلية .

تتفق النظريات السابقة في أن انتقال أثر التعلم يحدث عندما توجد علاقة بين تعلمنا السابق والمواقف الجديدة التي تواجهنا ، وهذه العلاقة تقوم على وجود عناصر أو عوامل أو مثيرات أو علاقات متشابهة ، أو لأن المواقف الجديدة تحتاج إلى مهارات أو اتجاهات أو معارف أو إدراك يشابه ما تعلمناه في المواقف السابقة .

ويتأثر إنتقال أثر التعلم بعدة عوامل منها :

١ - محاولة توجيه التدريس بحيث يؤدي إلى إنتقال أثر التعلم : إن انتقال أثر التعلم ليس عملية آلية ، إذ يحتاج إلى عمليات تحليل ومقارنة ليدرك المتعلم ما بين المواقف من عناصر متشابهة ، وكثيراً ما يعجز المتعلم عن تبين ما يوجد بين المواقف المتشابهة من علاقات ، ولذلك ينبغي أن يحاول المدرس توضيح العلاقات العامة ، والمبادئ والقوانين بحيث يتمكن التلاميذ من إدراكها إدراكاً تاماً ، واستخدامها في مواقف جديدة .

٢ - وجود تشابه فعلي بين الخبرات السابقة والمواقف الجديدة : وكلما ازداد التشابه ازداد احتمال إنتقال أثر التعلم . فانتقال أثر التعلم بين الخبرات الحسابية وبين الخبرات الجبرية والهندسية كبير ، ومعنى هذا أن تعلم إحدهما يفيد في سرعة تعلم الأخرى .

٣ - ذكاء المتعلم : ذكرنا من قبل أن انتقال أثر التعلم يعتمد على قدرة المتعلم على إدراك ما يوجد بين المواقف المتباينة من علاقات ، ولما كانت هذه القدرة تعتمد على ذكاء المتعلم ، فمن الطبيعي أن يختلف مقدار أثر التعلم باختلاف ذكاء المتعلمين .

ونحن لا نستطيع في ضوء هذه الحقائق أن ننكر حدوث انتقال أثر

التعلم ، إلا أننا ينبغي أن نشير أنه يحدث بنسبة ضئيلة ، حتى ولو قصدنا إلى حدوثه في التدريس . وعلى هذا لا ينبغي أن نعتمد عليه اعتمادا كبيرا كطريقة للتعلم ونهمل الطرق الأخرى التي تعتبر أجدى وأضمن من حيث نتيجتها .

التمرين والتعلم :

إن التمرين هام في بعض أنواع التعلم ولا سيما في اكتساب المهارات الجسمية . وواضح أن التمرين الكثير ضروري لتعلم الآلة الكاتبة ، ولإجادة لعبة كرة السلة . على أن التمرين وحده لا يكفي ، إذ ينبغي أن ينبع التعلم من خبرات ذات مغزى ومعنى بالنسبة للمتعلم . فكفاءته في استخدام عمليات حسابية لا تتحقق عن طريق التمرين فقط ، ولا سيما إذا لم يدرك المتعلم فائدتها . ولقد أخطأت المدرسة التقليدية حين عنت بالتمرين والتكرار عناية بالغة ، دون النظر إلى ما يؤثر في التعلم من عوامل أخرى .

ينبغي أن يراعى في التمرين المبادئ التالية :

١ - يجب أن يدرك المتعلم الهدف من التمرين : فالتلاميذ الذين يرغبون في تعلم الكلام باللغة الإنجليزية ، ويرون فائدة في تدريبهم تدريباً مستمرا على الكلام ، يتقدمون في تعلمهم إياه أسرع من التلاميذ الذين يساوونهم في القدرة ولكنهم يستمعون إلى دروس اللغة الإنجليزية ويحفظونها ويكررونها لينجحوا في امتحانها ، ذلك أن هؤلاء التلاميذ لا يصدر تدريبهم من دافع داخلي بل يهتمون فقط بما يحصلون عليه من درجات الامتحان . وإلى جانب ذلك يلجأ التلاميذ ذوي الرغبة الحقيقية في التعلم إلى وسائل وطرق يدربون بها أنفسهم في أوقات أخرى غير أوقات الدروس .

٢ - يقل مقدار التمرين الضروري للوصول إلى إتقان الاستجابة إذا نبعت المدركات المتعلقة بالموضوع من الخبرة المباشرة للمتعلم . فمقدار التمرين الذي يلزم للمتعلم ليتذكر المعادلات الكيميائية مثلاً يقل إذا مر

المتعلم بخبرة عملية كافية في التجارب الكيميائية .

٣ - التمرين الموزع أكثر فائدة من التمرين المتصل . فالتمرين ثلاثين دقيقة على رمي الكرة في السلة عشرين يوماً أبعد أثراً من التمرين على تصويب الكرة عشر ساعات متتالية . ومع هذا لا يمكن وضع قاعدة معينة لهذا التوزيع لتدخل عوامل أخرى ، كسن المتعلم وقوة الدافع والحالة الجسمية وطبيعة العمل .

٤ - التمرين على الجزئيات يجب أن يراعى فيه ربطها بالكل الذي تنتمي إليه . فالمتعلم الذي يتمرّن على لعبة ما ينبغي أن يعلم ويدرب على اللعبة كلها قبل أن يدرب على جزئياتها . والتمرّن على تعلم لغة أجنبية يجب أن يقوم على جل ذات معنى وفي مواقف حية ، بدلا من أن يكون تدريجياً شكلياً على حفظ الكلمات والتركيبات . والمبتدئ في تعلم السباحة يجب أن يمزج في تعلمه بين التدريب على جزئيات كحركات الأيدي والأرجل وتعلم عملية السباحة الكلية .

النجاح والفشل وعلاقتها بالتعلم :

يعتمد تقدير عملية التعلم على ما تؤدي إليه من إخفاق أو نجاح . كما أن الإخفاق والنجاح يؤثران على عمليات التعلم في المستقبل .

ويقدر بعض المدرسين نجاح عملية التعلم بناء على وجهة نظرهم ، في حين أن النجاح من الوجهة النفسية يتوقف على إحساس المتعلم برضاه عن نفسه ، وتحقيقه لهدفه وما قد يعتبر نجاحاً بالنسبة لفرد قد يكون إخفاقاً عند آخر . ومن المشكلات التي يكثر أن يلتقي بها المدرسون ذلك الطفل الذي يكتفي بأهداف قريبة لا تتمشى مع مستواه من النضج . والواقع أن ما يشبع التلميذ ويرضيه قد لا يشبع المدرس ويرضيه . والنجاح الحقيقي هو وصول المتعلم إلى الهدف . وهذا لا يمنع من أن يمر التلميذ بخبرات ناجحة أخرى أثناء محاولة تحقيق هدفه . وثمة أسباب عدة تؤدي إلى إخفاق المتعلم في

تحقيق هدفه ، وفي الوصول إلى نتائج سليمة :

١ - إذا لم يرتبط الهدف بدوافع المتعلم الداخلية ، مما قد يؤدي إلى عدم إهتمامه بالوصول إليه أو الاشتراك في النشاط الذي يحققه . ومن هنا تأتي أهمية مراعاة دوافع التلاميذ وأماهم ومستوى طموحهم عند التوصل إلى أهداف العملية التربوية .

٢ - إذا كان الهدف بعيداً جداً بالنسبة للمتعلم فقد يتطلب زمناً طويلاً من التلميذ فيأس من الوصول إليه ، ولذلك ينبغي أن يعني المدرس بالأهداف القريبة التي توصل المتعلم إلى الهدف النهائي ، وأن يتجنب الأهداف التي لا يستطيع معظم التلاميذ تحقيقها ما استطاع إلى ذلك سبيلاً .

٣ - أن يستلزم تحقيق الهدف قيام المتعلم بأنواع من النشاط لا تلائم مستواه من النضج ، وبهذا يتكرر إخفاقه . وعلى ذلك ينبغي أن يوجه التلاميذ إلى أنواع النشاط التي تلائم مستواهم العقلي والجسمي والانفعالي . وهذا هو الذي أدى إلى ضرورة تأخير تعلم الطفل الكتابة حتى سن السادسة ، حتى يتمكن من السيطرة على العضلات التفصيلية التي تلزم الكتابة .

٤ - يغلب أن تؤدي الحالات الانفعالية الحادة كالقلق والخوف إلى إخفاق المتعلم ، ولهذا كان من الضروري أن نهيء التلاميذ إنفعالياً للمواقف التعليمية . ولا تقل الناحية العقلية والجسمية أهمية في نجاح عملية التعلم عن الناحية الانفعالية . فسلامة الجسم والعقل ضروريان لنجاحها .

أما عن تأثير نجاح المتعلم أو إخفاقه في عملية التعلم ، فكلنا يعلم أن من أهم الحاجات السيكولوجية لدى الفرد الحاجة إلى النجاح والتقدير ، وأن عدم إشباع هاتين الحاجتين قد يؤدي إلى نتائج سيئة . والفشل المستمر يسيء للشخص سواء أكان الفرد صغيراً أم كبيراً . وإخفاق المتعلم إخفاقاً مستمراً يؤدي إلى اكتسابه إنماتاً سلوكية غير مرغوب فيها ، فالبعض تنتابه حالات

يأس ويعزف عن القيام بأية محاولة ، والبعض الآخر تتنابه حالات عصبية نتيجة قلقه المتزايد ، ويبدأ بعضهم في لوم المدرس والمدرسة ، وقد يسببون مشكلات سلوكية نتيجة لرغبتهم في الحصول على مركز اجتماعي بوسائل خاطئة . وقد يؤدي الحال ببعض المتعلمين إلى الهروب من المدرسة ، والانطواء والابتعاد عن المجموعة .

وفضلا من ذلك ، قد أثبتت التجارب أن نجاح المتعلم في خبراته التعليمية يؤدي به إلى مواصلة النشاط ، وتزايد قابليته للتعلم ، والعكس صحيح ، فالفشل قد يحول العمل المقبول إلى عمل كرهه بالنسبة للمتعلم .

وبما سبق نستنتج أنه لا بد من تنظيم المواقف التعليمية بحيث تؤدي بالمتعلم إلى النجاح . وهذا يستلزم تنويع النشاط التعليمي بحيث يلائم الفروق الفردية بين المتعلمين . ويجب أيضا عدم التقيد بالمستوى الموحد بين التلاميذ ، وأن يقاس نجاح التلميذ أو فشله بالنسبة له وتبعا لمستوى قدراته ، لا بالنسبة للآخرين .

ومع ذلك ، ينبغي أن نعد التلميذ لتقبل بعض الفشل إذ أنه يعيش في مجتمع مليء بالتنافس ، وقد يفشل في بعض أنواع نشاطه ، وعلى ذلك ينبغي أن يتقبل الإخفاق على أنه حالة تواجه كل فرد ، ولكن لا يجب أن يؤدي به هذا إلى اليأس ، بل أن يحفزه إلى المحاولة من جديد . ولا يتأتى هذا الإعداد ما لم يمر المتعلم بخبرات ناجحة كافية لإشباع حاجاته النفسية بحيث لا يضر الفشل بشخصيته .

الثواب والعقاب وعلاقتها بالتعلم .

تكلمنا من قبل ، عندما عرضنا لطبيعة عملية التعلم ، عن الثواب والعقاب كحوافز خارجية تدفع المتعلم إلى القيام بنشاط ما . فالمتعلم قد يقوم بالنشاط طمعا في ثواب أو خوفا من عقاب .

ولقد قام ماير Maier سنة ١٩٣٥ بتجربة عن الثواب المادي وأثره في

تعليم ضعاف العقول القراءة ، فوجد أن قطع الحلوى أثرت على المتعلم تأثيراً طيباً ، كما قام كروفورد Crowford بعمل استفتاء طبقة على طلبة الجامعة ليتوصل إلى أفضل طريقة تدفعهم إلى الاجتهاد في دروسهم ، وقد وجد أنها الثواب المادي .

وقد أجريت عدة أبحاث أخرى عن المدح والذم والتوبيخ والإهمال الخ ، وقد ثبت من كل هذه التجارب أفضلية الثواب على العقاب في عملية التعلم .

وبما لا شك فيه أن للثواب تأثيراً في عملية التعلم ولكن استعماله الخاطيء يؤدي في بعض الأحيان إلى عكس ما نريد فمثلاً :

١ - يفقد الثواب قيمته إذا كان متكلفاً ، خصوصاً إذا تكرر ذلك بالنسبة للتلميذ واحد مرات عديدة .

٢ - قد يستاء بعض التلاميذ عن لم يتمكنوا من الحصول على المكافأة خصوصاً في حالة وجود مكافأة واحدة .

٣ - قد يؤدي الثواب إلى حدوث نوع من التنافس الغير مرغوب فيه بين التلاميذ .

٤ - قد يؤدي الثواب بالمتعلم إلى استعمال أقصر الطرق للوصول إلى الغرض أو الهدف ، هذا يؤدي طبعاً إلى قصور وعدم اكتمال عملية التعلم نفسها (مثال ذلك الاستذكار والحفظ للنجاح في الامتحانات) .

٥ - يصدر الثواب عادة من شخص ذي سلطة كالمدرس مثلاً ، وينتج عن ذلك انقياد التلاميذ له دون الميل للابتكار أو الاشتراك الفعال في عملية التعلم ، وهذا يؤدي في النهاية إلى الاستجابة السلبية من جانب التلاميذ ، وميلهم الدائم إلى الخضوع لرغبة المدرس ، وإطرائه كلما سنحت الفرصة لذلك . (مثلما يحدث في درجات أعمال السنة) .

ومع ان للثواب كل هذه العيوب والمضار إلا أنه يفضل العقاب . وأهم الاعتراضات على استخدام العقاب كدافع لعملية التعلم هي :

١ - قد يغير العقاب من سلوك التلميذ ولكن نتائجه غير مضمونة دائماً . فإن كان الثواب تشجيعاً للتلميذ على إعادة الاستجابات الناجحة ، فالعقاب يوقف الاستجابات الغير مرغوب فيها دون إظهار وتوضيح لما يجب عمله .

٢ - يؤدي العقاب إلى سوء العلاقات الشخصية بين التلميذ والمدرس ، فمع أن العقاب يؤدي إلى خضوع التلاميذ وتغير سلوكهم ، إلا أنه يكون لديهم ميلاً خفياً للمقاومة وكراهية العمل ، بل وكراهية المدرس نفسه .

٣ - يلاحظ أن نتائج العقاب أقل ثباتاً من نتائج الثواب . كما أن تأثير العقاب يرتبط أساسياً بالناحية الانفعالية ، ويؤثر في طريقة الأداء دون أن يؤثر في التعلم في حد ذاته .

٤ - قد يؤدي العقاب في بعض الأحيان إلى تثبيت السلوك غير المرغوب فيه بدلاً من تعديله ، فقد لوحظ أن اللجلجة ومصص الإصبع عند الأطفال يزداد سوءاً عند محاولة علاجها عن طريق العقاب . وقد لوحظ كذلك أن العقاب يؤدي إلى إعادة السلوك غير المرغوب فيه عندما يكون الموقف غير واضح أو صعب بالنسبة للمتعلم . فهو يفضل أو يستسهل إعادة سلوكه الأول مع قبوله للعقاب ، بدلاً من التفكير في محاولة تغيير سلوكه .

وأخيراً يجب أن ندرك أن أفضل المواقف التعليمية هي التي تتيح فرصة للتلميذ لكي يتعلم عن طريق العمل والخبرة نتيجة لوجود دوافع داخلية قوية دون الالتجاء إلى العقاب . فالمواقف التي تستلزم العقاب كضرورة حتمية هي في الغالب مواقف غير طبيعية ، لا يستطيع المدرس أن يتعرف عليها أو يحددها .

ولندرك أيضاً أن المثيرات الخارجية الإيجابية ، كالثواب مثلاً ، أفضل وأضمن في نتائجها من المثيرات السلبية كالعقاب . ويحسن أن تكون البواعث الإيجابية متعلقة بتحقيق أغراض أو أهداف تتصل بدوافع الشخص المتعلم ، بدلاً من الاقتصار عليها كمثير للتعلم .

التعليم

للتعليم معان مختلفة ، فقد يطلق على العملية التربوية كلها وما يتصل بالمدارس ووظيفتها وإدارتها ، وهذا المعنى لا يدخل في مجال بحثنا إذ أن ما نقصد إليه هنا هو التدريس ، أو الدور الذي يقوم به المدرس في العملية التربوية .

ويختلف معنى التعليم وتباين طرقه باختلاف مدرك طبيعة التعلم وباختلاف الأهداف التربوية . فيرى البعض أن التعليم عملية تلقين للتلاميذ معلومات مختلفة وتدريبهم على أداء بعض العمليات أو التجارب المنصوص عليها في المنهج الدراسي . ويهتم البعض الآخر بنمو التلاميذ وإكسابهم مهارات مختلفة كالقدرة على استقصاء المشكلات ووضع الخطط والوسائل المختلفة لحلها ، والقدرة على القيام بأعمال ومشروعات بدلا من اتباع توجيهات المدرس ، أو الكتاب المدرسي اتباعاً آلياً .

وثمة طرق مختلفة للتدريس وتعتبر الطريقة صالحة متى سارت مبادئ التدريس التي سنعرض لها والتي تصدر عن فهم سليم لعملية التعلم ، ومتى كانت هذه الطريقة قائمة على فلسفة تربوية واضحة محققة للأهداف التي يريد التلاميذ والكبار تحقيقها ، ومتى كانت هذه الألوان من النشاط مناسبة

لقدراتهم ومستواهم من النضج ، مشبعة لحاجاتهم ودوافعهم .
وثمة اتجاهان واضحيان في التعليم لكل منهما اسمه السيوكولوجية
والفلسفية والاجتماعية ، ينبغي علينا أن نوضحهما وهما الاتجاه التقليدي ،
والاتجاه الحديث .

الاتجاه التقليدي في التعليم

ويعتمد إلى تلقين التلاميذ المعلومات والمعارف ويقف المتعلم فيه موقفاً
سلبياً . ويقوم على أسس معينة نجملها فيما يلي :

١ - الأسس السيوكولوجية :

تري المدرسة التقليدية أن للطفل ناحيتين منفصلتين هما الناحية
الجسمية ، والناحية العقلية ، وأن الطفل يمكن أن يشكل وفق ما يشاء
الكبار ، وأن عقله صفحة ينفش عليها ما يشاء ، وأنه مقسم إلى ملكات
منفصلة يمكن تدريب كل منها بمواد دراسية معينة بغض النظر عن مدى
ملاءمتها لمستوى التلميذ من النضج ، بل كان يشترط فيها الصعوبة حتى
تقوي إرادته وتعلمه الصبر والتجريد ، وحتى تشحذ ذهنه ، وقد اقتضت هذه
النظرة الاهتمام بالمادة الدراسية التي تقدم للتلميذ ، فالعلوم الرياضية تدرب
التلميذ على الدقة ، واللغة اللاتينية تقوي الإرادة لصعوبة دراستها .
وواضح أن المدرسة التقليدية اهتمت بالتلقين والحفظ ، دون أن تبذل
مجهوداً ما لكي يفيد التلميذ مما حفظ في مواقف الحياة العملية ، وقد اهتمت
بالناحية العقلية وبالتحصيل وأهملت جوانب الشخصية الأخرى من جسم
وانفعالات .

٢ - الأسس الفلسفية والاجتماعية :

اهتمت المدرسة التقليدية اهتماماً فائقاً بالمحافظة على التراث الثقافي ،
وعنيت بأعداد الطفل للحياة المستقبلية دون الاهتمام بحاضره . وقد أدى هذا
إلى الاهتمام بالمادة الدراسية ، وتنظيمها تنظيمياً منطقياً ، وبحشو أذهان

التلاميذ بالمعلومات بصرف النظر عن حاجاتهم وميولهم ، ولجأ المدرسون إلى الشدة والقمع والعقاب في تعليم التلاميذ هذه المعلومات والمعارف ، دون الاهتمام بخبرات التلاميذ الحالية ، وبهذا صار عمل المدرس تلقين التراث الثقافي للتلاميذ دون نظر إلى أهمية ذلك في تعديل سلوكهم ، وإكسابهم المهارات والعادات التي تلزم لهم في حياتهم الفعلية .

نقد الاتجاه التقليدي :

١ - يقوم الاتجاه التقليدي في التعليم على أساس سيكولوجي خاطيء ، فالعقل والجسم والانفعالات جوانب من شخصية التلميذ متكاملة ، ترتبط بعضها ببعض . وعلى هذا فيجب ألا تفصل بين هذه النواحي في عملية التعلم ، كما أن هذه النواحي كلها هامة في حياة المتعلم .

٢ - إن الطفل ليس عجينة يسهل تشكيلها كما يرى التقليديون . إذ أنه يولد مزوداً بدوافع فطرية ويكتسب خلال نموه دوافع أخرى ، وأنه وإن كان يتميز بالمرونة ، فإن هذه المرونة تعني قدرة الفرد على الاستفادة من الخبرات السابقة وإعادة تنظيمها ، وتعديل سلوكه في ضوءها .

٣ - عقل الطفل ليس مقسماً إلى ملكات منفصلة ، بل يتسم بالوحدة . وإذا كانت هناك قدرات خاصة فهذه القدرات يجمعها ويدخل فيها عامل واحد هو الذكاء . وعلى هذا فلم يعد للتدريب الشكلي مكان في العملية التربوية ، وقد أوضحنا فيما سبق شروط انتقال التدريب التي تدحض نظرية التدريب الشكلي .

٤ - لا يمكن أن يتم تعلم الفرد ونموه عن طريق هذا التعلم ما لم يقم بنشاط معين في عملية التعلم . فتلقينه المعلومات حتى ولو أستطاع حفظها ليس له تأثير فعال على شخصيته أو في سلوكه .

٥ - حقاً إن من أهم وظائف المدرسة ، المحافظة على التراث الثقافي ، ولكن هذه الوظيفة لا تعني جمود هذه الثقافة ، ولا تعني أن تقتصر المدرسة

على المحافظة على هذا التراث الثقافي ، بل لا بد أن تعمل على تطوير الثقافة وتطهيرها . وإلى جانب هذا ، لا بد أن يتمثل المتعلم هذا التراث بحيث يكون جزءاً من ذاته وهذا لا يتأتى عن طريق التلقين بل عن طريق التفاعل معه

٦ - لا يمكن أن يتم إعداد الطفل للمستقبل إلا عن طريق إغناء حاضره ، وعلى هذا فالخبرات الحاضرة هي الأساس الأول للاعداد للمستقبل ، على أن الإعداد للمستقبل عملية غامضة ، فنحن لا يمكننا أن نتنبأ عما سيأتي به المستقبل ، وخاصة في هذا العصر الذي تتغير فيه الثقافة يوماً بعد يوم بتأثير الكشوف العلمية الحديثة بحيث نستطيع أن نعد الطفل لذلك . على أن واجبنا هو إعداده ليحيا في حاضره وليتقبل التغيرات المستقبلية ، وليواجهها بطريقة علمية في ضوء التفكير السليم .

الاتجاه الحديث في التعليم

بعد أن تغير مفهوم الطفل ومفهوم عملية التعلم من الناحية السيكولوجية ، بدأت المدرسة تغير وظيفتها تبعاً لذلك بل وأيضاً لما حدث من تغيرات في المجتمع الحديث . وتغيرت طرق التعلم ، واتجهت نحو استغلال نشاط الطفل داخل الجماعة ، هادفة إلى تعديل سلوكه بحيث يلائم بين مطالبه ومطالب المجتمع ، ويحسب بتكيف تكيفاً سليماً مع ما يحيط به من ظروف بيئية . وأصبح التدريس عملية توجيه لا تلقين ، وانصرف المدرس إلى نمشة المواقف التعليمية التي تتيح للمتعلم النمو السليم .

١ - أسسه السيكولوجية :

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن الطفل كائن حي نام ، له ميوله واستعداداته وإمكانياته . وأن نمو الطفل يحدث نتيجة تفاعله مع البيئة ، وأن صفاته الموروثة وما يكتسبه نتيجة الخبرة والتعلم يتكامل ويتسق في شخصية : خصائصها وسماتها . وجوانب شخصية المتعلم الجسمية والعقلية

والانفعالية لا يمكن الفصل بينها . وأن هذه لاتنمو ما لم يتح لها المجال الذي تعمل فيه وتنشط ، فتتأثر به وتتأثر فيه . والفرد يتأثر بالجماعة ويؤثر فيها وذلك خلال صلاته الاجتماعية التي تتيح له أن يكون ذاته وقيمه ومثله واتجاهاته .

وقد أدى هذا الفهم الجديد إلى اتجاه طرق التدريس نحو استغلال دوافع الفرد ، والعناية بجميع جوانب الشخصية دون فصل بينها ، وتبينة المواقف التعليمية في ضوء ذلك . واهتمت طرق التدريس الحديثة بالعلاقة الاجتماعية والصفات التي تؤدي إلى نمو الجماعة والفرد ، ولم يعد المدرس ملقناً للمعلومات ، بل أصبح موجهاً للنمو بحيث تتحقق الأهداف التربوية .

٢ - أسسه الفلسفية والاجتماعية :

تصدر هذه الفلسفة التربوية من فهمنا لطبيعة المتعلم وحاجاته ، ومن فهمنا لطبيعة المجتمع وحاجاته ، ونستقيها من علوم الاجتماع والاقتصاد والأجناس .

ولقد كان للمبادئ الديمقراطية التي انتشرت في العصور الحديثة أكبر الأثر في تغير الاتجاه التربوي ، وفي تغير طرق التعلم بالتالي . فالمجتمع الديمقراطي يحتاج إلى أفراد متعاونين ، يعملون وفقاً لقدراتهم واستعداداتهم بحيث يحققون أغراض المجتمع . ونالت ذاتية الفرد ، ما تستحق من احترام وتقدير . وتمتع الفرد بالمساواة . وليس معنى الديمقراطية أن يكون الأفراد متشابهين ، وإنما معناها أن تتكافأ الفرص أمامهم تبعاً لإمكانيات كل منهم وقدرته . وأتيح للأفراد حرية التعبير عن أنفسهم ، وحرية المناقشة .

وقد أثرت هذه المبادئ الديمقراطية على التدريس ، وعلى المدرسة بوجه عام ، فلم تعد المدرسة مجتمعاً أوتوقراطياً ، بل مجتمعاً تتمثل فيه القيم الديمقراطية سواء أكان داخل حجرة الدراسة أم خارجها . ولم يعد التعليم خضوع من جانب التلميذ وإنصات لما يقال ، بل أصبح يقوم على أساس

العمل والتخطيط المشترك بين التلاميذ والمدرس لتحقيق أهداف عامة . وأصبحت حجرة الدراسة مكاناً للحياة الديمقراطية حيث يعمل الجميع متعاونين ، وحيث يتاح للتلاميذ النماء ليصبحوا مواطنين مسؤولين عن سلوكهم ، ومساهمين في حياة المجتمع مساهمة إيجابية فعالة . وأصبح للعلاقات الاجتماعية قيمة كبرى في التدريس . ولم يعد الاهتمام متجهاً إلى المادة الدراسية بقدر اتجاهه إلى استخدام المعارف في المواقف العملية الحقيقية ، وفي حل ما يواجهه التلاميذ من مشكلات ، واتجه الاهتمام إلى اكساب التلاميذ السلوك الديمقراطي السليم وحرية التفكير .

وتغيرت وظيفة المدرسة في المجتمع الحديث ، فلم تعد مجرد المحافظة على التراث الثقافي ، بل عاملة على التقدم الاجتماعي أيضاً . وأدى هذا إلى وجوب مناقشة المشكلات الاجتماعية داخل حجرة الدراسة ، وتكوين الاتجاه العلمي عند التلاميذ لمعالجتها بطريقة سليمة . وأصبح من وظيفة المدرس مساعدة تلاميذه في البحث عن أفضل حلول لها . وبهذا أعرضت طرق التدريس عن الاهتمام بتحفيظ المعلومات والحقائق ، واتجهت إلى إغناء القدرة على التحليل والنقد والنظرة الموضوعية عند التلاميذ ، ولم يعد التعلم قاصراً على حجرة الدراسة ، محصوراً بين جدرانها الأربع ، بل خرج إلى المجتمع وتفاعل معه .

وإذا كان الاتجاه التقدمي في التدريس يقوم على الاهتمام بحاضر الطفل ، فهذا لا يعني أن يهمل الماضي . إذ أن هذا الحاضر لا يمكن فهمه إن انقطع عن الماضي . كما أنه يتخذ من دراسة الحاضر وسيلة إلى تحليل الماضي ونقده والاستفادة منه في تحسين الظروف الحاضرة . ولما كان العالم اليوم ، عالم متغير مختلف معايير ومفاهيمه يوماً بعد آخر ، فلم يعد يستفيد الفرد من التزود بمجموعة من المعلومات والحقائق التي لا تتسم بثبات واستمرار ، إذ أنه كثيراً ما يطرأ عليها التغير والتعديل ، ومن هنا اتجهت طرق التدريس إلى تكوين مجموعة من القيم والاتجاهات والميول

والعادات وطرق التفكير عند الفرد ، تفيد في مواجهة هذا العالم المتطور المتغير .

نقد الاتجاه الحديث

مع أن الاتجاه الحديث في التعليم اعتمد على أسس سيكولوجية ، سليمة ، واستفاد من الأبحاث المختلفة التي تتصل بالتعليم ، وقام على أسس فلسفية اجتماعية سليمة إلا أن التطرف فيه قد أدى إلى وقوع بعض الأخطاء :

١ - يؤدي الاهتمام الزائد بالطفل أحياناً ، وبحاجاته الحاضرة إلى إهمال المجتمع ومطالبه ، وبذلك ينزع التعليم نحو الاتجاه الفردي مهملاً الاتجاه الاجتماعي الذي يؤكد أهمية المدرسة في التوجيه الاجتماعي .

٢ - وثمة خطأ آخر قد يقع فيه المدرسون ، وهو عدم إعدادهم لدروسهم اعتماداً على ما ينبع من نفوس التلاميذ من حاجات وميول توجه عملية التدريس ، مع أن هذه العملية عملية توجيه نحو أهداف محددة تتطلب من المدرس إعداداً سابقاً وتحضيراً وتنظيماً للمواقف التعليمية التي تمكن من تحقيق هذه الأهداف .

٣ - قد يتطرف الاتجاه الحديث فلا يهتم إطلاقاً بالتراث الثقافي والمعلومات والحقائق العلمية - وفي هذا خطأ ، إذ أنه لا يمكن تحسين الحاضر إلا بعد دراسته في ضوء ماضيه . ولا يمكن بناء مستقبل سليم ، إلا على أساس الماضي والحاضر .

٤ - قد يساء استخدام الحرية في بعض الأحيان ، مما يؤدي إلى فوضى لا تتيح نمو التلاميذ نمواً سليماً . فالأطفال يحتاجون إلى الضبط احتياجهم إلى الحرية . والحرية لا تمارس إلا في ظل أهداف محددة ، ووعي بمصلحة الفرد والجماعة جميعاً .

دور المدرس في التعليم

يقوم المدرس في التعليم بعملية تنظيم وتوجيه . فعليه أن يحدد أنواع الخبرات التي تلزم للأطفال . وليس هذا عملاً سهلاً هيناً ، إذ أن جميع الخبرات لا تتساوى في قيمتها التعليمية ، واختيار بعضها دون البعض الآخر يتوقف على طبيعة التلميذ وعلى الأهداف التربوية التي يراد تحقيقها . والتلميذ في العملية التعليمية هو الطرف الايجابي وليس المدرس . فالتلميذ هو الذي يتحكم في النتيجة ، وكل ما يعمل به المدرس هو التأكد من أن التلاميذ مروا في خبرات معينة وتقصصهم خبرات أخرى .

ويمكن للمدرس أن ينظم ويوجه التعلم ، وبالتالي يحسنه عن طريق تشجيع التلاميذ على فهم طريقة مواجهة ومعالجة المواقف التعليمية ، وإكسابهم المهارات والاتجاهات التي غالباً ما تكون الخطوات الأولى في سبيل تحقيق الأهداف النهائية . فمدرس العلوم يوجه تلاميذه إلى اكتساب القدرة على قراءة المواد العلمية ، ومدرس اللغة يعود تلاميذه على فهم التراكيب اللغوية ، ومدرس الحساب يساعد تلاميذه في الكشف عن العلاقات بين الأعداد التي تصبح وسائل فيما يجد من مواقف تعليمية .

ومن عمل المدرس إثارة دوافع المتعلم ، وهذا يستلزم منه استقصاء رغبات المتعلم وحاجاته ، والظروف الأخرى التي تحيط به وتؤثر عليه والتي تدفعه إلى النشاط في الموقف التعليمي ، وتحديد الأهداف والأغراض التي تشبع حاجات المتعلم ورغباته ، وإلى جانب هذا ينبغي على المدرس تطوير هذه الرغبات والحاجات تطوراً بنائياً .

ويتضمن عمل المدرس تحديد مقدار التمرين الذي يجب أن يقوم به التلميذ ونوعه وتوزيعه . والتمرين وسيلة لتثبيت المعلومات والمهارات التي سبق أن فهمها المتعلم واكتسبها أثناء مروره بخبرة سابقة . فمثلاً هناك مجال للتمرين على العمليات الحسابية ، وينبغي ألا يأتي هذا إلا بعد فهم المتعلم لها

فهماً تماماً خلال المواقف التعليمية الواقعية التي واجهها . وواجب المدرس هو أن يوفر وسائل التمرين التي تلزم لاكتساب المتعلم بعض القدرات والمهارات وتوزيعها توزيعاً مناسباً . وتظهر مهارة المدرس في خلق المواقف التي توفر أفضل مناسبات للتمرين بحيث لا يصبح مجرد تكرار عمل .

عمل المدرس إذن هو تشجيع أنواع النشاط التعليمي التي يقوم بها التلاميذ وتوجيهها سواء أكان هؤلاء التلاميذ صغاراً أم كباراً . وتتضمن هذه الأنواع من النشاط عمليات التعلم التلقائية التي تحدث خلال أنواع النشاط الطبيعية التي يقوم بها الأفراد ، وعمليات التعلم التي تحدث تحت قيادة المدرس ونتيجة إعداده المواقف أمام التلاميذ ، أو بإثارتهم إثارة مشروعة .

ويتطلب التدريس معرفة وفهماً عميقاً ، ومهارات معقدة وشخصية فعالة ، والحق أن التدريس ليس وظيفة سهلة . ولا يمكن أن يقوم به إنسان بطريقة ناجحة فعالة تتسم بالكفاءة إذا كان غير مكترث ، أو غير ملم بقدر معين من المعارف الإنسانية ، وكان ذو شخصية ضحلة وخبرة محدودة .

وثمة معارف ينبغي أن يلم بها المدرس ، يجب أن يكتسبها إن أراد النجاح في عمله :

أولاً : أن يعرف كيف يعيش الناس ، وكيف تنمو شخصياتهم ؟

ويتوفر ذلك بمعرفته للإنسان من حيث تكوينه الجسدي ، وما يقوم به من عمليات فسيولوجية ، ومعرفة تكوينه النفسي بحيث يستطيع تحليل اضطراباته الانفعالية ، ويتوفر ذلك بالمهارة التي يكتسبها نتيجة دراسة مشكلاته الشخصية خلال الحياة ، وطرق حله للمشكلات ، وتخلصه من عيوبه الشخصية ، والتي يكتسبها من ملاحظة مشكلات زملائه وطرق معالجتهم لها ، وملاحظة الأطفال في مختلف مراحل النمو ، وفي مختلف المستويات الاجتماعية والاقتصادية ، وعن طريق المشاركة في العناية

بالأطفال ، وملاحظة الحالات المشككة في عيادات التوجيه أو لدى الأطباء النفسين .

ثانياً : كيف يحيا المجتمع وكيف ينمو؟

وتتوفر هذه المعرفة بإلمام المدرس بالنظام الاجتماعي ، والأخلاق والعادات والتقاليد والقيم الروحية ، وبمعرفة أصل هذه العوامل وما مرت به من أطوار ، وبمعرفة أثرها على الأفراد وأثرها بعضها في بعض . ولا تكفي المعرفة في هذا المجال ، إذ لابد أن تكملها المهارة التي يكتسبها المدرس خلال خبرات الحياة ، وبالسفر في أنحاء القطر وملاحظة طرق الحياة فيها ، والمستويات الاقتصادية والاجتماعية المختلفة ، ومشاركته الفعلية في المؤسسات التي تقوم بدراسة هذه النواحي .

ثالثاً : كيف يتفاعل الأفراد مع البيئات المختلفة ؟

وتتوفر هذه المعرفة بالإلمام بالسلوك ، وكيف ينمو ، وكيف يتأثر بالبيئة الاجتماعية والبيئة المادية ، وكيف يؤثر فيها . ولا تكفي المعرفة وحدها ، بل لابد من أن تكملها المهارة التي يكتسبها المدرس عن طريق مشاركته في تنظيم الجماعة وعن طريق تدرسه على العيادات النفسية ودور الأحداث ، ومؤسسات الخدمة الاجتماعية والملاعب والنوادي والمؤسسات الاجتماعية المختلفة .

رابعاً : كيف تنمي المواد الدراسية والوسائل التربوية الأخرى وأنواع النشاط التعليمي الشخصية في المجتمع الديمقراطي الذي يعمل فيه المدرس ؟ ويتوفر ذلك بإلمام المدرس بالمبادئ والعمليات الديمقراطية ، وأسس نمو الشخصية ، وعملية التفاعل بين المادة الدراسية وبين عمليات التعلم ، وأثر العوامل البيئية كلها في التعلم . ولا يكفي هذا الإلمام إذ لا بد أن تكمله المهارة التي يكتسبها المدرس خلال التحليل الناقد لعمليات حل مشكلات الفرد عن طريق ملاحظاته لها ومشاركته فيها . وأخيراً خلال التدريس الموجه

وتطبيق وسائل التشخيص وتخطيط وسائل العلاج ، والعمليات الشاملة ،
والاشتراك في تنظيم المنهج .

خامساً : كيف نستفيد من الأبحاث التجريبية التربوية ؟

وذلك بالإلمام بالمعارف التي توضح كيف تطبق الطرق العلمية على
المشكلات التربوية كعملية التعلم وطبيعتها وانتقال أثر التدريب وتقويم
النتائج ، والعوامل الأخرى التي تؤثر في التعلم ، واكتساب المهارة في البحث
عن طريق تحليل الدراسات التربوية المختلفة ، وعن طريق قراءة التقارير
النقدية عنها ، وبالإقامة بأبحاث بسيطة خلال التدريب المهني السابق على
الخدمة وأثناء الخدمة أيضاً .

سادساً : كيف تؤثر الانتقادات الفلسفية الحققة في عمليات التدريس
ونواتجه وأهدافه النهائية في ضوء القيم ؟

وذلك بالإلمام بالقيم الأخلاقية والروحية ، والتوصل إلى الغايات التي
يتقبلها المجتمع الذي يعيش فيه المدرس ، ومعرفة عمليات النقد التحليلي
والإلمام بالمواقف الفلسفية المختلفة .

وينبغي أن يعرف المدرسون وأن يؤمنوا بما يلي :

١ - أن التعليم يتم عن طريق المتعلم فقط ، وكل قدر من النشاط أو
الجهد يبذله المدرس لا قيمة له ما لم يبدأ المتعلم نشاطه التعليمي .

٢ - أن حاجات المتعلم وميوله وقدراته وأهدافه سواء أكانت معقولة أم
غير معقولة هي نقطة البداية المثمرة ، وهي الدافع الدائم للنشاط التعليمي .

٣ - يمكن التغلب على ميوز المتعلم وأهدافه وأنواع نشاطه غير النافعة
من الناحية الاجتماعية أو المضیعة للوقت أو الدالة على أنانية الأفراد ، عن
طريق توجيه المدرس المشوب بالعطف .

٤ - المادة الدراسية ذات مغزى طالما أنها تخدم حاجة من حاجا .
المتعلم وهدفاً من أهدافه .

٥ - يستطيع المدرس أن يساعد تلاميذه في أن يتعلموا التغلب عـ
مشكلاتهم والتخلص من عاداتهم غير المرغوب فيها ومن اتجاهاتهم السيئة |
كان يفهم عمليات الفرد العقلية والانفعالية .

٦ - والديمقراطية مفيدة إذا رغب الأفراد في فهمها ، وأعدوا لذلك .
وشاركوا فيها مشاركة ذكية ، واعتقدوا اعتقاداً صادقاً بها ورغبوا أن تسـ
حياتهم .

وأخيراً ، من المستحيل أن تتوفر الكفاءة في التدريس ما لم تتوفر الرغبة
الحقيقية في النمو والتحسين ، سواء في الشخصية أم في المعرفة والمهاـ
المهنية ، وما لم تتوفر الرغبة في التخلص من الطرق الروتينية المعروفة السهلة
وما لم تتوفر الرغبة في دراسة عملية التعلم المعقدة .

ولقد تحدث بعد المربين عن عدم رغبة عدد كبير من المدرسين فـ
التغير ، وعزوفهم عن الدراسة والتحسين . ولسوء الحظ أن هناك عوامل كثـ
تحول دون تحسن المدرسين ، من بينها نقص الإعداد المهني وكرههم للأفكا
والطرق الجديدة . ويبدو أن القائمين على إدارة المدارس يكافئون المدرسيـ
الذين لا يجدوا في بعض الأحيان ، ذلك لأن هؤلاء لا يفسدون سلا
المدرسة ، ولا يخرجون عما هو مألوف بها كما أن الأجور ، فضلاً عـ
انخفاضها عن مستوى أجور أصحاب المهن الراقية الأخرى ، فإنها تعطـ
على أساس طول مدة الخدمة ومؤهلات المدرس ولا تقدر على أساس مهارات
المهنة . ولا بد للمدرس الناجح من أن يكون لديه من قوة الشخصية مـ
يساعده على التغلب على هذه العوائق والاستمرار في دراسته المهنية ، وفي
دراستنا المعنية ، وفي تجريب الطرق الجديدة تحت ظروف يتحكم فيها .

التدريب المهني للمدرس .

سبق أن تحدثنا عن معارف ومهارات يجب أن يلم بها المدرس وأن يكتسبها ، وهذه المعارف والمهارات ينبغي أن تراعى عند وضع برامج تأهيل وتدريب المدرسين . على أننا سنصف العناصر التي تدخل في تدريب المدرسين بطريقة عامة : -

يحمل المدرس عادة إلى الموقف التعليمي خبرة شاملة لا توجد لدى المتعلم . ويصدق هذا على وجه الخصوص ، حين يكون المحتوى التعليمي مادة دراسية . وخبرة المدرس الشاملة في هذه الحالة هي إلمامه الدقيق ومعرفته المستفيضة بالمادة الدراسية . وقد اعتقد كثير من المدرسين في الماضي ، وما زال الكثيرون يعتقدون في وقتنا الحالي ، بأن هذا الإلمام بالمادة الدراسية هو التدريب المهني كله . وتمسكنا بوجهة النظر هذه معناه أن مفهوم التعلم في نظرنا هو تحصيل المعارف ، ولكن هذا المفهوم اتسع ، فلم تعد نتائج عملية التعلم قاصرة على المعرفة ، بل شملت المهارات والعادات والاتجاهات والقيم .

ومعنى هذا أن إعداد المدرس الذي يقتصر على إلمامه بالمادة الدراسية يعتبر إعداداً ناقصاً .

والخبرة المباشرة لها أهميتها كالمادة الدراسية ، عند مواجهة المواقف العملية ، فكثيراً من مدرسي الصناعة يستطيعون تدريس المواد الصناعية ، معتمدين على خبراتهم المباشرة أكثر من اعتمادهم على النواحي النظرية . وطبيعي أن يكون الربط بين الخبرة العملية ، والناحية النظرية أمراً مرغوباً فيه . فالمدرس الذي يدرس لحام المعادن يحتاج إلى إلمام بالنواحي النظرية وإلى خبرة مباشرة . غير أن الموقف ليس بهذه السهولة في حالة المواد الأكاديمية النظرية . ومع ذلك فمدرس اللغة الأجنبية يستطيع أن يفيد تلاميذه إذا أمضى أجازات في بلاد يتكلم أهلها هذه اللغة . ويستطيع مدرس الكيمياء

أن يزيد من فاعلية تدريسه عن طريق العمل في الصناعات الكيميائية .
وينبغي أن يتوفر للمدرس أمور أخرى إلى جانب الإلمام بالمادة
الدراسية ، وإلى جانب الخبرة المباشرة ، وهي أن يعرف كيف يدرس ،
وكيف يدفع المتعلم وكيف يوجهه ، وكيف يقيس التعلم حتى يحدث بسرعة
أكبر وفاعلية أعظم .

ومأساة التربية الحقة هي أن تدريب المدرسين ما زال في صورة بدائية .
والحق أن التدريس مهنة لا تقل فيها تتطلبه من مهارات ومعارف عن الطب
والهندسة . ونحن نرى أن طالب الطب يدرس علم الفسيولوجيا والكيمياء
والأحياء والتشريح ، ويمر بحصيلة كافية من الخبرات في تشخيص الأمراض
وعلاجها ، ومثل هذا الكلام ينطبق على من يعد ليكون مهندساً ، فلا بد أن
تتوفر لديه معارف ومهارات في العلوم الطبيعية والرياضية ، ولا بد أن يقضي
فترة تدريب عملية يطبق العلم على العمل ، ويرى كيف تخدم المعارف ،
وكيف تفيد فيما يقوم به من أعمال . والتدريس مهنة من أصعب المهن إذا
فهمت بمعناها الأصل الحق ، وإذا أريد لها أن تتم في نجاح .

وهذه المهنة تحتاج كما قلنا من قبل إلى أن يعرف المدرس ، كيف يعيش
الناس ، وكيف تنمو شخصياتهم ، وأن يعرف كيف يحيا المجتمع ، وكيف
يتفاعل الأفراد مع البيئات المختلفة ، وكيف تنمي المواد الدراسية وأنواع
النشاط التعليمي الشخصية . وكيف يفيد من الأبحاث التربوية ، وكيف
يشارك فيها ، وكيف يكون لنفسه فلسفة في ضوء تكوين المجتمع الذي يعيش
فيه .

الصفات التي ينبغي أن تتوفر في المدرس

لقد أجريت دراسات وأبحاث ، كان الغرض منها الوقوف على
الصفات التي ينبغي أن تتوفر في المدرس . وقد خرجت لنا هذه الدراسات
بأن المدرسين الأكفاء يتميزون خلال الأجيال بصفات أساسية ثلاث :

- ١ - الإيمان الراسخ ببعض الأفكار والنظريات والفلسفات .
- ٢ - الرغبة في نقل هذا الإيمان إلى عدد من الناس .
- ٣ - القدرة على نقل هذا الإيمان .

والاعتقاد بفكرة أو فلسفة أو نظرية بالنسبة للمدرس هو فلسفته عن الحياة بما تتضمن من وجهة نظره العامة في أهداف التربية وعملياتها . وعلى المدرس العربي أن يؤمن بالطريقة العربية في الحياة . وأن يكون لنفسه فلسفة عربية تنبع من صميم المجتمع العربي . وتتمشى مع حاجاته وأهدافه ، وتؤدي إلى تطويره . فينبغي أن يؤمن المدرس العربي بالديمقراطية وبأن جميع الناس يمكن أن يتحسنوا عن طريق التعلم . وأن يتاح للناس جميعاً أن يتعلموا تعليماً مستمراً . وينبغي أن يؤمن المدرس على وجه الخصوص ببرنامج المدرسة التي يعمل فيها ، وبالجزء الذي يدرسه من هذا البرنامج . وأن تشمل هذه الفلسفة مجموعة من القيم الشخصية والاجتماعية توجه أعمال المدرس اليومية .

والصفة الثانية الأساسية هي الرغبة في نقل هذا الإيمان بالديمقراطية ، وإتاحة فرصة التعليم للجميع إلى الآخرين .
والصفة الثالثة في قدرة المدرس على نقل هذا الإيمان إلى الآخرين .
وأن يكون قادراً على التدريس ، ومن الصفات الخاصة التي تعتبر على جانب كبير من الأهمية والتي تدخل في القدرة على التدريس ما يلي :

- ١ - أن يكون المدرس صحيح الجسم والعقل .
- ٢ - أن تكون لديه الحساسية بحاجات التلاميذ .
- ٣ - أن يكون قادراً على الابتكار والإدراك الواعي .
- ٤ - أن يكون مرحاً مستبشراً متسامحاً بروح الفكاهة .
- ٥ - أن يكون مظهره الخارجي جذاباً وعاداته الشخصية طيبة .
- ٦ - أن تكون لديه القدرة على القيام بالعمل الصحيح في الوقت المناسب .

٧ - الاعتقاد بأنه يمكن تحسين الناس جميعاً عن طريق التعليم .

مبادئ التدريس

وفيما يلي تلخيص لأهم المبادئ التي ينبغي على المدرس أن يراعيها في عملية التدريس :

١ - يتضمن الموقف التعليمي مدرساً وتلميذاً وخبرة يتعلمها التلميذ . والتعلم عملية مستمرة كعملية النمو ، ولذا ينبغي أن نبدأ من حيث يوجد المتعلم . ومعنى هذا أنه لا بد أن يعرف المدرس الكثير عن التلميذ الذي يعلمه ، وعن خبراته الماضية ، وهل تهيؤه هذه الخبرات لأن يتقبل الخبرات الجديدة ويفيد منها ، وهل تهيؤه لأن يعيد تنظيم خبراته الماضية والحاضرة . ولا بد للمدرس من أن يعرف قدرات التلميذ . ويمكن أن يتعرف المدرس على نقاط القوة في التلميذ بدراسة سجله المدرسي (إن وجد) ومناقشته وملاحظة استجاباته في حجرات الدراسة وعن طريق الاختبارات .

وينبغي أن يتصل الجديد بالقديم أي أن ما قدم للتلميذ ينبغي أن يراعي فيها ما لديه من حصيلة ، وبهذا تتوفر في عملية التعلم الاتساق . وكلما ارتبط الجديد بالقديم ارتباطاً أوثق وأقوى ، كلما زادت فاعلية التعلم ، وكان أبعد في النفس أثراً .

ويختلف التلاميذ في أجسامهم وعقولهم ، ويؤدي هذا الاختلاف إلى اختلافهم في سرعة التعلم . ولذا نجد تلاميذ يتعلمون بسرعة وآخرون يتعلمون ببطء ومجموعة أكبر من هؤلاء وأولئك متوسطون . ولا بد للمدرس من أن يبذل جهوداً كبيرة لكي يوفق بين سرعة التلاميذ في التعلم ، ولكي يساعد المتعلم البطيء ، ويقدم للمتعلم السريع ما يتناسب مع قدراته .

٢ - ينبغي أن يكون للعملية التربوية هدف واضح .

وقد يختلف هدف المدرس ، وهدف التلميذ بالنسبة للمقرر أو لوحدة

فيه اختلافاً تاماً . على أن المدرس لابد له من أن يوضح الأسباب التي من أجلها يتخذ هذا الهدف لنفسه ، وإذا ما طلب من التلميذ أن يقوم بعمل ما ، فلا بد أن يفهم التلميذ الأسباب التي من أجلها يقوم بما كلف به ، ولابد أن يتصل الهدف بدوافع التلميذ وحاجاته ، وأن يعرف كيف يفيد مما يدرس ، وأن تكون هذه الدراسة ماثراً اهتمامه .

ولا بد للمدرس من أن يقوم بعمل التلميذ ، وأن يسأل نفسه هل حدث للتلميذ القدر المناسب من التعلم ؟ على أن هناك فرصاً لا حصر لها أمام المدرس ليدر مدى ما أتمه التلميذ من تعلم . وهي ما يصدر عن التلميذ من استجابات في المناقشات التي تدور بين التلاميذ وبينهم وبين المدرس . على أن تقدير التلاميذ والحكم على تقدمهم ليس غاية في ذاته ، وإنما هو وسيلة لتوجيه التدريس ولتغيير طرقه وأساليبه .

وينبغي أن نضع هدف الدرس نصب أعيننا ، أعني نصب عين المدرس والتلميذ . فما أسهل أن ينسى المدرس الهدف في غمرة نشاطه اليوم في أعداد دروسه وفي تدريسها . فقد يقدم مادة غير مناسبة ، وقد يتيح للمناقشة الشعب ، فالتركيز ومراعاة هدف الدرس يضمن تعلم قدر معين من الخبرات في زمن معين .

٣ - ينبغي أن يتضمن التعلم ألواناً من النشاط ، تشغل أكبر عدد من حواس التلميذ .

وهذا المبدأ شامل يتضمن أن يكون التعلم عن طريق العمل . وواضح أن أفضل طريقة لعمل شيء أن تمارسه فعلاً وتقوم به . فالنجار لكي يتعلم النجارة لا بد أن يمارسها فعلاً ، ومثل هذا يقال عن التلميذ فهو يتعلم الدراسة بالدراسة ، ولكي يجيد التلميذ عملاً لا بد أن يمارسه المرة بعد المرة وأن يحاول في كل مرة أن يكون أكثر فاعلية وإتقاناً من المرة السابقة ، ولكننا نتساءل إذا كان التعلم يؤتي ثماره عن طريق النشاط الذاتي وإيجابية التلميذ ،

فما هو عمل المدرس إذن ؟ ينبغي أن يساعد المدرس التلميذ في اختيار أنواع النشاط المناسبة ، وفي توجيه ما يقوم به ، وتقويمه .

وينبغي استخدام أنواع النشاط التي تناسب ما يتعلمه التلميذ ، فكل موقف تعليمي يتطلب أنواعاً معينة من النشاط تناسبه ، فاكتساب مهارة حركية يتطلب نوعاً معيناً من النشاط ، واكتساب منهج في التفكير يتطلب نوعاً آخر من النشاط ، وتحصيل معلومات عن موضوع معين ، يتطلب نوعاً ثالثاً من النشاط .

وينبغي أن تشغل أنواع النشاط التعليمي أكبر عدد من الحواس . ترى عدداً كبيراً من المدرسين في مدارسنا يحضرون الدروس ويعلمونها بحيث يعتمدون فيها على الإلقاء ، وهم في هذا يشغلون حاسة واحدة من حواس التلميذ هي السمع ، على أن استخدام المعينات البصرية يتيح للتلميذ أن يستخدم عينيه إلى جانب أذنيه في العملية التعليمية ، على أن العمل في العمل أو المدرسة يتيح لحواس أخرى أن تشارك في عملية التعلم .

٤ - ينبغي أن يتحدى التعلم قدرات التلميذ ويشبعها .

حتى يدرك التلميذ الهدف مما يتعلمه في ضوء حاجاته ، فإنه يعمل على تحقيقه ، وعلى المدرس عندئذ أن يحدد في وضوح الهدف من العملية التعليمية في ضوء حاجات التلميذ ، وأن يثير التلميذ ويحفزه حتى يميل إلى تحقيق الهدف المرغوب فيه ، وينبغي أن يدخل في روع الطفل بأن هذا الهدف ممكن التحقيق .

ينبغي أن تكون الخبرات التي توضع موضع التعلم شيقة للتلميذ . وما يضمني عليها متعة ويجعلها شيقة للتلميذ أن يدرك مقدار تحصيله ، وأسهل الطرق لتقدير تحصيل التلميذ الدرجات . ولا ينبغي أن يقتصر عمل المدرس في تقدير عمل التلميذ على الدرجات التي يعطيها له لتدل على تحصيله في مادة دراسية أو أخرى ، وإنما ينبغي أن يتخذ من المناقشات المقصودة وغير المقصودة

فرصا ليعلق على نقط القوة عند كل تلميذ ويشجعها وينبغي أن يتم هذا في الوقت المناسب .

وينبغي أن تتناسب المستويات التي يتطلبها المدرس من تلاميذه مع قدراتهم . ويصعب على المدرسين في بعض المدارس أن يراعوا هذا ، فقد تكون هذه المستويات موضوعة في المدارس المهنية في ضوء ما تقتضيه المهن التي سيعمل بها التلميذ عند تخرجه من المدرسة ، على أن المدرس يستطيع أن يبذل بعض الجهد في اختيار أعمال تناسب كل من السريع والمتوسط والبطيء في التعلم ، ولا بد أن يحصل التلميذ قدراً معيناً من الخبرات ، لا ينقص عنه على أن يكون هذا في قدرة التلميذ ، وبذا يحقق التلاميذ توافقاً بين ما تقتضيه المدرسة وما يحتاجون إليه من إشياء .

٥ - ينبغي أن يؤدي التعلم بالتلميذ إلى فهم وظيفي ، فاستظهار المعلومات وتذكرها أمر مؤقت ما لم نستخدم ما نتذكره في موقف عملي . والحق أن التعلم في كثير من المدارس يقوم على الاستظهار والحفظ وتذكر الحقائق والأسماء وشذرات المعرفة ، ولكن هذا كله سرعان ما ينسى ما لم يراجع باستمرار أو ما لم يستخدم في مواقف عملية . ومن هنا تبرز قيمة التعلم عن طريق العمل .

وينبغي أن تكون المادة الدراسية في وحدات ذات مغزى بحيث يمكن فهمها باعتبارها كلية . وأن يوجد بين أجزائها تكامل وترابط . وأن يكون لها في ذهن التلميذ معنى محدداً واضحاً ، في ضوء محتواها ، وفي ضوء مدى مناسبتها واتساقها مع المقرر كله .

أنواع النشاط التي تتطلب مواقف عملية أكثر فاعلية من أنواع النشاط الأخرى . ولقد وجدنا نحن ، وما زال التلاميذ يجدون بعد أن يتخرجوا في المدارس ، أن ما تعلمناه وما يتعلمونه ، لا يتصل بما يوجد في مجال الحياة . ويسهل أن يراعى هذا في المدارس المهنية كمدارس الصناعات والتجارة

المتوسطة والزراعة المتوسطة . وجلة القول أن المدرسة إذا دربت تلميذاً ليكون كهربائياً ، ولكن التلميذ بعد تخرجه لم يجد نفسه كفوفاً لهذا العمل ، مدرسة مخففة فاشلة لم تستطع تحقيق هدفها . والواقع أن النجاح في هذا السبيل قد يتطلب من المدارس الفنية تكاليف باهظة ونفقات طائلة ، إذ لا بد لها أن تسير ما يحدث من تطور في ميدان الصناعة أو التجارة أو الزراعة . على أن اتباع هذا المبدأ في جميع المدارس ، معناه أن ما يدرس يحقق هدفاً ويؤدي وظيفة حيوية ، وأن وقت التلميذ يستغل أفضل استغلال .

٦ - يتأثر التعلم بحالة المتعلم الانفعالية . ومن المعروف أن التلميذ مكون من جسم وعقل وانفعالات . ومعنى هذا أن التعلم يتأثر بهذه الجوانب كلها ، وقد قلنا بضرورة أمر تناسب الخبرات التي يتعلمها التلميذ مع مستواه العقلي وقدراته . ولا بد للمدرس من أن يحاول أن يزيد من انفعالات التلاميذ السارة ويقلل من انفعالاتهم المؤلمة التي ترتبط بعملية التعلم فكل منها يؤثر في عملية التعلم . ويستطيع المدرس أن يزيد من انفعالات التلاميذ السارة بتقديره تحصيلهم تقديراً دقيقاً وفي الوقت المناسب ، وفي تناوله للمسائل بطريقة ودية ، وفي إشاعة جو المرح في حجرة الدراسة . والانفعالات السارة تدفع التلميذ وتحفزه على التعلم وتساعد على أن يحتفظ بحيله إلى الخبرة المتعلمة واهتمامه بها . وعلى العكس من ذلك ، يحتمل أن تؤدي الانفعالات المؤلمة إلى إعاقه التعلم ، أو كراهية التلميذ له ولما يتصل به في المستقبل ، ولذا ينبغي أن يتجنب المدرس تأثير هذه الانفعالات المؤلمة كالسخرية والنقد اللازم والتحيز ، وما إلى ذلك .

وينبغي أن يدرك المدرس أن التعبير عن الانفعالات تحدده الخبرة والتعلم ، ومن ثم فهو يحتاج إلى تدريب راق . ونستطيع أن نعلم التلاميذ كيف يضبطوا انفعالاتهم وكيف يعبروا عنها بطريقة مرغوب فيها . ويندر أن يستطيع المدرس تصحيح الثورات الانفعالية التي تصدر عن تلميذ معين إذ استجاب لها استجابة انفعالية . ويجب عليه أن يحاول التوصل إلى ما يقلق

التلميذ ، ثم يساعده على أن يضع من الخطط ما يلزم للتخلص من هذا القلق . ويمكن أن يوجه التعبير الانفعالي بحيث يظهر أعمال مبتكرة .

٧ - يتأثر التعلم بالبيئة الطبيعية والاجتماعية : ينبغي أن تناسب البيئة الطبيعية العامة عملية التعلم التي يقوم بها التلميذ ، وأن تتفق مع أنواع النشاط التي يمارسها . ولكن ماذا يستطيع أن يفعل المدرس لإزاء حجرة محدودة يطلب إليه أن يعلم فيها ؟ يستطيع المدرس إذا وجد الحجرة ضيقة بالنسبة لعدد التلاميذ ، أو ليست صحية من حيث الإضاءة والتهوية أن يناقش الأمر مع ناظر المدرسة . وينبغي أن تكيف أنواع النشاط بحيث تناسب المكان الذي يشغله التلميذ . وينبغي أن يتناسب نوع النشاط التعليمي الذي يشترك فيه التلميذ مع العوامل الطبيعية التي تسود حجرة الدراسة من إضاءة وتدفئة وتهوية وتنظيم للمقاعد ، وكثيراً ما ينغمس المدرس في عمله بحيث ينسى أن الغرفة تزدهم بالتلاميذ أو أن الإضاءة في الجزء الخلفي من حجرة الدراسة غير مناسبة .

وينبغي أن يدرك المدرس ما للبيئة الاجتماعية من أثر على التعلم ، وأن يفيد من ذلك إلى أقصى حد . ومعنى هذا أن المدرس لا بد أن يتعرف على أحوال أسرة الطفل ومركزها الاجتماعي والاقتصادي ، ومدى تعلم أبيه وأمه وإخوته وأخواته ، فهذه المعرفة تساعد على أن يفهم التلميذ ويتعرف على المشكلات التي تقلق التلميذ وتدفعه إلى عدم الالتفات إلى الدرس والانغماس في أحلام اليقظة أو التفكير في هذه المشكلات . ويحاول أن يتخذ بصدها أمراً يخفف من أثرها في التلميذ .

وعلاقات التلاميذ بعضهم ببعض وعلاقات المدرس بهم لها أثرها فيما يحدث من تعلم . وينبغي على المدرس الذي يدرك علاقات الصداقة بين تلميذ وآخر أن يتيح لها العمل معاً في بعض المشروعات . ولا ينتهي عمل المدرس الكفء عن محاولته معرفة التلاميذ كأفراد ، إذ عليه أن يعرفهم

يفصل (كمجموعة) ، فكثيراً ما يتعلم التلاميذ عن زملائهم في الفصل كما يتعلموا عن مدرسيهم . وينبغي ألا نعتبر المدرس ناجحاً ما لم يتعلم شيئاً عن نفسه وعن تدريسه من كل فصل يعلمه .

الطريقة والعملية التعليمية

لقد وقفنا في الفصل السابق على مفهوم جديد لعملية التعلم ومبادئ التدريس . فعرفنا أن التعلم لا يتم عن طريق إخبار الطفل بمواد الكبار الخاففة المجردة التي لا يعرف لها معنى ولا أصل ، بل لا بد من تهيئة مواقف طبيعية للطفل يتضح هدفها في ذهنه ، وتبعته على النشاط والفاعلية . ومن هنا يمر الطفل بخبرات تؤدي إلى نموه لأنها تضيف إلى نواحي شخصيته مجموعة من القيم والاتجاهات والمثل والعادات والمهارات ومجموعة معلومات مرتبطة لها معنى في حياته كفرد وكعضو في جماعة .

بعد أن عرفنا هذا المفهوم الجديد ، وإنضح لنا أن العملية التعليمية لا تقتصر على مجرد تلميد ومادة دراسية ، بل لا بد إلى جانب ذلك من طرق تدريس على المدرس أن يحيط بأسسها وفلسفتها ، ليتبع الصالح منها لأن في هذا إصلاح للعملية التعليمية ، وسيرها على المبادئ التي عرفناها . ويلزم أيضاً أن يفرق بين معنيين للطريقة :

المعنى القاصر : حيث تكون الطريقة عبارة عن خطوات محددة يتبعها المدرس لتحقيق التلاميذ أكبر قدر ممكن من المادة العلمية التي تتصف بالجفاف والجمود .

المعنى الشامل : حيث لا تنفصل الطريقة عن المادة الدراسية ، وبذلك يصبح المنهج مادة وطريقة . وهنا تكون الطريقة وسيلة لوضع الخطط وتنفيذها في مواقف الحياة الطبيعية التي تؤدي إلى نمو التلاميذ بتوجيه من المدرس وإرشاده .

وعلى المدرس إذن ألا يأخذ بالمعنى القاصر ، فهذا يعده عما تتطلبه العملية التعليمية الصحيحة ، بل يحاول أن يأخذ بالمعنى الشامل لأن في هذا تحقيقاً للمبادئ التعليمية التي عرفناها .

وستتناول في هذا الفصل تحليلاً لبعض الطرق لنقف على تطورها بتطور الفكر التربوي ، والمحاولات التي بذلت لقيام عملية تعليمية تتناول الفرد والجماعة فلا يقتصر اهتمامها على أحدهما لأنها مترابطان ارتباطاً تاماً . ولكن يجدر بنا قبل أن نتناول هذه الطرق بالتحليل أن نقدم لهذا ، بتوضيح علاقة الطريقة بالفكر التربوي والأبحاث في ميدان التربية وعلم النفس . ثم نعرض لمقياس نقيس به الطريقة حتى يكون حكمنا عليها موضوعياً بعيداً عن الناحية الذاتية . وبهذا المقياس الذي يتلخص في معايير نستخلصها من الفلسفة التربوية الفردية الاجتماعية ، يمكننا أن نقف على مدى صلاحية الطرق التي نتناولها ومدى تلافي كل طريقة عيوب الأخرى وسيرها في تطور نحو التكامل .

الطريقة والفكر التربوي :

تبين لنا الاتجاهات المختلفة في العملية التعليمية ، أن التربية تتأثر بالفلسفة التي تسود الجماعة . ومن ثم فالطريقة التي تستخدم كوسيلة لتحقيق هذه الأهداف التربوية ، لا بد وأن تتأثر بهذه الفلسفة وما تهدف إليه .

فالفلسفة التي كانت تفصل بين العقل والجسم فصلت بين التعليم النظري والعملي في العملية التعليمية . فقللت من قدر كل ما هو عملي ورفعت من شأن كل ما هو نظري . ونادت بأن التربية الحققة هي تربية العقل

والبعد عن الجسم . وأن التربية العقلية تكون الأحرار الذين يجب أن يتولوا مناصب الدولة والحكم فيها . ومن الطبيعي أن يكون لهذا أثره في الطريقة التي تتخذها هذه الفلسفة لتحقيق أغراضها . فأتت الطريقة تمجيد العلوم القديمة والدراسات الرياضية وما وراء الطبيعة ، لأن في هذه العلوم والمواد غذاء للعقل الذي هو هدف التربية . وأصطبغت الطريقة بالصيغة التي تمكنها من تدريب التلاميذ على هذه المواد وحشو عقولهم بها .

ولكن رغم المدة الطويلة التي سيطرت فيها هذه الفلسفة على العقول وتأثر النظام المدرسي بها ، بدأ الكثيرون يهاجمون هذه الفلسفة لإحساسهم بأنها لا تناسب الأوضاع القائمة وما يسير فيه العالم من تطور وتغير مستمرين . وأن فلسفة ما وراء الطبيعة لا تفيد العالم في حل مشاكله التي تأخذ في التعقد والتطور . ولا بد من فلسفة تنزل من هذه الأبراج العالية لتدرس هذه المشاكل في أوضاعها الطبيعية وتقوم بتحليلها ، فتضع أسس الحلول لها وتدريب الأفراد على مواجهتها ، بعقلهم وبجسمهم ، فكل من العقل والجسم يخدم الآخر ولا يعمل بدونه . وبهذا لم تعد العلوم الكلاسيكية وما وراء الطبيعة والرياضيات ذات معنى ودلالة بالنسبة للفرد وبالنسبة للجماعة أيضاً . كما أن تكديس المعلومات المجردة الجافة المنسلخة عن مصادرها الطبيعية ، لا تفيد في نمو الفرد وبالتالي في نمو الجماعة . فالنمو لا يتم إلا عن طريق ممارسة مواقف الحياة الطبيعية ومواجهة مشاكلها وتحليلها ودراستها . ومن هنا لا تكون المادة العلمية منفصلة مجردة ، بل تتخدم الحياة وتحاول أن تعين الفرد والجماعة على مواجهة مشاكل هذه الحياة .

ومن هذا التطور الفكري الجديد بدأت الطريقة التعليمية تتغير وتعديل الأسس التي تقوم عليها ، وتضع أسساً جديدة تحاول بها أن تعد الفرد إعداداً سليماً للحياة . ولم يقتصر الأمر على مجرد تغير في الطريقة ، بل بدأ البحث والاستقصاء في ميدان الطريقة حتى يمكن أن تتلافى ما فيها من عيوب وحتى لا نقف بها موقفاً جامداً متحجراً .

نرى من هذا أنه بتطور مفهوم العملية التعليمية تطورت الطريقة لتحقيق الأهداف التي تنادي بها الفكرة التربوية الجديدة ، ومعنى هذا أن لكل فلسفة طريقة تتخذها لتحقيق أهدافها ، وبالتالي فإنه لا يمكن أن توجد طريقة دون أن تساندتها فلسفة ، توضح أسسها وترسم أهدافها . فاتباع الطريقة دون الوعي بالأسس التي تقوم عليها ، وما يرجى تحقيقه من أهداف يؤدي إلى التخبط والتناقض . ومن هذا يتضح أن كلا من الفلسفة والطريقة تعتمد إحداهما على الأخرى . فالفلسفة تعتمد على الطريقة في تحقيق أهدافها . والطريقة تحتاج إلى فلسفة لتحديد معالمها وترسم لها شكلها . فالطريقة دون الفلسفة التي توضح أسسها وترسم لها الأهداف التي يرجى تحقيقها لا يكون لها لوناً ولا صبغة واضحة .

الطريقة والنظريات السيكلوجية :

كما أن الطريقة تأثرت بالفلسفة والفكر التربوي الذي كان سائداً ، فإنها تأثرت أيضاً بالنظريات والمبادئ السيكلوجية التي كانت تشجع جنباً إلى جنب مع الفلسفة . فنظرية التدريب الشكلي التي كانت تقول بأن العقل مقسم إلى قوى وملكات كل ملكة يمكن تدريبها عن طريق مواد معينة لا يهم نوعها ، وإنما المهم أنها تفيد في شحذ هذه الملكة . وأن هذه المواد كلها كانت جافة وصلبة ، كلها كانت ذات قيمة تدريبية . ومن هنا اهتمت الطريقة بالرياضيات والعلوم القديمة ومواد ما وراء الطبيعة ، تحاول بها تغذية العقل لتقوى ملكاته وتدريبها .

ومع أن هذه النظرية انهارت أمام البحث التجريبي ، ظل أثرها باقياً حتى اليوم . ويظهر ذلك في اهتمام بعض المدرسين بتحفيظ التلاميذ الحقائق العلمية المجردة والمعلومات الصعبة ، لأن في هذا إعدادهم للحياة وتحمل مسئولياتهم في المستقبل . فإدام التلميذ قد استطاع استيعاب هذه المواد وبذل الجهد في حفظها وتسميعها ، فلا أقل من أن يواجه الحياة بمشاكلها ومشاكلها .

ولكن عندما إنسلخ علم النفس عن فلسفة التكهّن بالمبادئ والأسس ، أخذ يبيّن حقائقه على التجريب . وبدأت نظرية التدريب الشكلي التي كانت تقوم على آراء يتكهّن بها العلم تنهار ، ولم يعد ينظر إلى عقد الفرد على أنه منفصل عن جسمه ، بل العقل والجسم يعملان في وحدة وتكامل وأن نشاط كل منهما يؤثر في الآخر . وبدأت النظريات السيكلوجية توضح أهمية نشاط الفرد ودوافعه في التعلم .

وبهذا أخذت الطريقة تغير أسسها ومبادئها ، ولم تعد تقوم على تحفيظ المواد الصعبة المجردة ، بحيث يتسم الطفل بالوداعة والسمع والطاعة ، فلا نشاط ولا حركة . فالواجب يحتم عليه أن ينصت ويستمع إلى ما يقال له من حكم ومثل لكي تتدرب قواه العقلية وفي هذا إعداد للحياة . ولكن أخذت الطريقة في الاهتمام بنشاط الطفل ولم تقتصر العملية التعليمية على الناحية العقلية فقط بعد أن ثبت أن العقل والجسم يعملان معاً ، ففي تحريك الطفل نمواً لعقله ، وفي نشاط جسمه تنمية لقدراته العقلية . وبهذا بدأ يأخذ التلميذ دوره ففي العملية التعليمية بعد أن كان سالباً يتلقى العلوم عن طريق الضغط والإجبار من جانب المدرس . واتضح أن العملية التعليمية لا تتم إلا عن طريق تفاعل الفرد في مواقف حية ، وهذا لا يتأتى إلا إذا كانت المادة التعليمية لها صلة بحياة الفرد وحياة جماعته ، وينشط الفرد في هذه المواقف الحية بعقله وجسمه ، فتتطور جوانبه المتعددة نمواً متكاملًا ، فتتطور قدراته العقلية المختلفة ، ويقوى جسمه ويكتسب الصفات الخلقية التي تجعله فرداً متكيفاً مع جماعة متطورة متقدمة . كل هذا يتم في العملية التعليمية التي لم تعد طريقها قاصرة على مجرد التلقين وحشو العقول بالمواد الصعبة المجردة ، بل تقوم طريقها على إفراح مجالات الحياة أمام التلاميذ فيعملون ومن هنا يتعلمون .

ولم يقتصر تأثير التجريب في علم النفس على توجيه الطريقة نحو الاعتماد على نشاط التلاميذ وفعاليتهم ، بل أمدّها بحقيقة كانت تغفلها النظرية السيكلوجية القديمة التي كانت تعتبر الأفراد متساوين في العملية التعليمية ،

ولا بد أن تكون ميولهم واحدة وحاجاتهم واحدة . فالنظريات السيكولوجية الجديدة كشفت عن الفروق الفردية ، فالأفراد يختلفون فيما بينهم في الاستعدادات والقدرات والميول والصفات المزاجية والحلقية ، مما يجب مراعاتها في العملية التعليمية ، فلا يوضع الأفراد جميعا في صف منتظم واحد ويقاسوا بمقياس واحد ، بل يجب أن تتنوع أوجه النشاط ليجد كل فرد فيها ما يثير اهتمامه ويدفعه إلى النشاط والفاعلية ولم تقتصر نظرية الفروق على هذا الجديد ، بل قالت بأن هناك فروق بين سمات الشخص الواحد بحيث تتباين فيما بينها وهذا يجب مراعاته في العملية التعليمية . وبهذا أخذت الطريقة بالنظرة الجديدة إلى الفروق ، فاعتبرت أن لكل فرد كيانه وفرديته وأنه إذا شارك الجماعة عملها يتحمل نصيبه الذي يتناسب وقدرته وإمكانياته .

الطريقة والمادة الدراسية :

لقد كانت الطريقة كما سبق أن عرفنا متأثرة بالفلسفة التعليمية ، ولما كانت هذه الفلسفة تحدد منهج الدراسة أيضاً ، فلا أقل من أن يكون هناك علاقة بين الطريقة والمنهج لتأثرها بفلسفة واحدة ، فكانت طريقة قاصرة تعالج مادة جافة وبهذا شمل الجمود الطريقة والمادة معاً ، فكانت المادة الدراسية تحدد أولاً ثم يأتي دور الطريقة كوسيلة لعرض هذه المادة والعمل على استيعابها وتوصيلها إلى العقول .

وبهذا كان على الطريقة أن تتبع المادة الدراسية فأخذت بالوسائل الشكلية المصطنعة لتحقيق الغرض من المادة الدراسية . فالتخذت التكرار وسيلة للتخفيف ، والتسميع للتأكد والتحقق من وصول المعلومات . وأخذت الطريقة بوسائل الإرهاب والتخويف ، لاستيعاب هذه المادة الدراسية . وبهذا كانت الطريقة في نظر المدرس مجموعة قواعد يلم بها ويتدرب عليها ويستخدمها في كل المناسبات ، ولا يجيد عنها لكي يوصل موضوعات الدراسة إلى التلاميذ . وبهذا المعنى الضيق انفصلت المادة عن الطريقة مما أدى إلى :

أ - جفاف المادة الدراسية .

ب - عدم وضوح الهدف من دراستها في أذهان التلاميذ .

ج - انعدام أثرها في حياتهم وفي إثراء شخصياتهم .

وبهذا رأى أصحاب الفكر التربوي الجديد ، أن الوضع لا يستقيم إلا إذا تلاشى هذا التباعد ، وتم الترابط بين الطريقة والمادة الدراسية . ولهذا يجب أن يأخذ المدرس بالمعنى الشامل للطريقة . وهذا يكون بإفساح المجال أمام التلاميذ ليمارسوا مواقف الحياة ويستغلوا مواهبهم وإمكاناتهم وقدراتهم . وفي خلال هذا يجعلوا المادة الدراسية لا كهدف في حد ذاتها بل كوسيلة للوصول إلى أهداف أعمق وأبعد ، وبذلك لا تكون الطريقة خطوات محددة غير قابلة للتبديل والتغيير ، بل تكون من المرونة بحيث تساير المواقف التعليمية المختلفة فهي أسس ومبادئ يأخذ بها المدرس والتلاميذ معاً في العملية التعليمية .

وبهذا لا يصبح منهج المدرسة الحديثة طريقة محددة الخطوات ذات ترتيب معين ومادة دراسية محددة الأجزاء ، بل مادة حية وطريقة تعمل على إحياء هذه المادة عند الأفراد .

كيف نقيم الطريقة

مما سبق نرى أنه في ظل الفلسفات التعليمية والنظريات السيكولوجية المختلفة قد نشأت عدة طرق . فيجد المدرس نفسه أمام الكثير من الطرق تحاول كلها أن تسير بالعملية التعليمية كما ترسمها الفلسفة التي تقوم عليها ، وتأخذ الحيرة في أيها يختار وأيها يترك . ومن هنا يحتاج المدرس إلى مقياس يقيس به كل طريقة ليقف على مدى صلاحيتها ونفعيتها مع أسس العملية التعليمية الصحيحة ، فيمكنه نتيجة لهذا القياس أن يتعرف على عيوب كل طريقة ويميزاتها ، فيحاول أن يتلافى تلك العيوب ويأخذ بهذه الميزات . ويمكن أن نضع هذا المقياس إذ كنا قد عرفنا مبادئ العملية

التعليمية الصحيحة . فعل أساس هذه المبادئ نستطيع وضع بعض المعايير تكون بمثابة مقياس نقيس به طرقنا ، فنكون على وعي بها وبالأهداف التي نحققها .

المعيار الأول :

ترمي العملية التعليمية بمفهومها الجديد إلى تحقيق فردية وكيان المتعلم ، فتأخذ بإمكانياته ومواهبه وقدراته واستعداداته وميوله وحاجاته ، وتوجهها الوجهة الاجتماعية ، لأن هذه النواحي لا يمكن أن يكون لها أثر إلا في محيط الجماعة . فهناك أفراد آخرون يتعامل معهم الفرد ويتأثر بهم ويؤثر فيهم . كما أن هذه الحياة الجماعية تتطلب أن يتصف الفرد بصفات معينة تحقق تكيفه مع هذه الجماعة . وفي ضوء هذا التحليل يمكننا أن نضع المعيار الأول .

إلى أي مدى تحقق الطريقة النمو الفردي الاجتماعي للفرد ؟ فتعترف الطريقة بالفرد في حد ذاته أيضاً كعضو في جماعة ، فتنمي مواهبه وإمكانياته وقدراته وتأخذ بميوله وحاجاته ، وبالتالي تكسبه صفات وقيم واتجاهات وعادات ومهارات يستطيع بها أن يتكيف مع أفراد الجماعة فيمكنه أن يعبر عن آرائه ويناقش آراء الآخرين ، ويعرف حدود حريته وكيف يستغل هذه الحرية ، ويمكنه أن يفكر فيها ويواجهه ويواجه الجماعة من مشاكل . ويتعلم أيضاً كيف يعيش فرداً راضياً عن نفسه وعن جماعته . . . الخ من الصفات التي يجب أن تتوفر في فرد يعيش في جماعة متطورة متقدمة . هذا هو المعيار الأول الذي يمكن أن نقوم على أساسه الطريقة .

المعيار الثاني .

كانت الاتجاهات التعليمية القديمة تأخذ بنظريات لا تقوم على التجريب والبحث ، وتأخذ بآراء تقوم على الحدس والتخمين ، ولذا كانت الطريقة التي تقوم على هذه الأسس طريقة خاطئة لأن نظرتها إلى طبيعة الفرد

وطبيعة تعلمه نظرة خاطئة . فالفرد ليس قطعة صلصال يمكن تشكيلها ، وأن عقله ليس مجموعة قوى يمكن تدريبها ، وأن الفروق بين الأفراد جامدة قاطعة . ولكن أثبت البحث والتجريب أن الفرد كائن حي ينمو في المواقف الطبيعية وتعلمه يقوم على النشاط ، وأن أوجه النشاط هذه يجب أن تتنوع لتناسب مع ميول وحاجات الأفراد التي تختلف فيما بينها اختلافاً متدرجاً . كل هذا يجعلنا نستخلص المعيار الثاني .

مدى اعتماد الطريقة على أساس سيكولوجي صحيح لتحقيق عملية التعلم .

المعيار الثالث :

لما كان المدرس يحتاج إلى ضابط يضبط به نتائج العملية التي يقوم بها ، بحيث يتعرف على الاتجاه الذي يسير فيه ، فلا يجيد عن الطريق الصحيح الذي يوصله إلى الهدف المنشود . كما يستطيع من آن لآخر أن يلقي ضوءاً على خطوات سيره فيعدل منها أو يضيف إليها . على هذا كان لابد للمدرس من أن يعرف الوسائل والأساليب التي يتخذها كضوابط ترشده في عمله . ومن هنا كانت حاجته إلى وسائل تقويم ، وبذلك يمكننا أن نقول أن معيار الطريقة الثالث :

مدى اتخاذها لوسائل وأساليب تقيم بها العملية التعليمية مما سنتناوله بالتفصيل في الفصل الأخير من هذا الكتاب .

هذه هي المعايير التي يمكن أن نقيس بها الطريقة . ولابد لنا من هذا القياس في عصر يؤمن بالقياس الموضوعي . ولا يأخذ بالشيء إلا إذا أمكن قياسه . فعن طريقة القياس نبتعد عن الذاتية ، ونخضع الشيء للوسائل التي تبين لنا طبيعة هذا الشيء ، كما يستند هذا الحكم على عوامل يقرها البحث والتجريب .

وبعد أن تناولنا علاقة الطريقة بالفلسفة التربوية وتأثيرها بنظريات علم النفس ، وتبيننا أنها تعددت وتنوعت تبعاً لتلك الفلسفات وهذه النظريات السيكولوجية . وبعد أن عرفنا كيف نقيس هذه الطرق لنعرف عيوبها ومميزاتها ، وكيف أنها تسير الفهم الصحيح للعملية التعليمية ، نتناول بعض الطرق فندرسها نبرز فيها أهم الحقائق عن هذه الطرق ومدى تمثيلها مع مبادئ العملية التعليمية التي نهدف إليها ، كما نقف على تطورها بتطور الفكر التربوي ، ونعرف كيف أنها تحاول أن تصل بالعملية التعليمية إلى ما يتناسب ومبادئها السليمة .

الطريقة التلقينية

الأسس التي تقوم عليها :

١ - الفصل بين العقل والجسم ، مع اعتبار القيم العقلية أهم ما في حياة الإنسانية ، مما أدى إلى جعل الاهتمام موجهاً إلى المعرفة لذاتها وطرق اختزانها .

٢ - اهتمام علم النفس تبعاً لذلك بالناحية الإدراكية وجعلها في موضع الصدارة بالنسبة لنواحي الفرد الأخرى ، وكان يعتبر عقل الطفل مصغراً لعقل الشخص البالغ ، فالطفل رجل مصغر .

وعلى هذا فقد كانت مهمة التربية هي إيصال معلومات ومهارات الكبار ملخصة إلى عقول الصغار . ونتج عن ذلك أن أصبح المعلم هو الملقى ، والطفل هو المستقبل . ووسيلة المدرس في قيام نتائج الإمتحانات بصورتها القديمة .

ومع أن هذه الفلسفة وتلك النظريات التي تقوم عليها هذه الطريقة خاطئة إلا أن كثيراً من المدارس ما زالت تأخذها - والسبب في ذلك هو أن تلك المدارس تقيم مادتها على الحقائق المجردة من أصلها الطبيعي ، فهي مادة

مقررة من أعلى ومن الخارج في شكل دروس منفصلة لا يربطها رابط ، ومرتبّة ترتيباً منطقياً ، كما أن المدرسة توحى بنظمها وخططها إلى الأخذ بهذه الطريقة ، وبذلك ما زلنا نرى مدرسينا يأخذون بها فيلقون تلاميذهم ما لديهم من مادة علمية ، ويتقنون في طريقة إيصالها إلى عقولهم بالملخصات والتبسيطات . ويعتبر المدرس ناجحاً إذا كان قادراً على تحفيظ تلاميذه المادة العلمية في أقل وقت ممكن .

والآن لتتناول هذه الطريقة بالمقياس الذي وصفناه لنعرف مدى تمثيلها مع المفهوم الجديد للنظرية التعليمية .

نقد الطريقة التلقينية :

١ - يوضح لنا المعيار الأول أن الطريقة يجب أن تتيح للفرد فرص النمو الفردي والاجتماعي . فتنمي نواحيه الفردية وتكسبه صفات اجتماعية ، فيستطيع أن يتعامل كفرد له كيانه وفرديته في جماعة تؤمن بالتطور والتغير . وطريقة التلقين لا تتيح هذا للفرد لأنها تقوم على الإكراه والتحفيز والتسميع . وترى أن العملية التعليمية يجب أن تقتصر على حشو العقول بالمعلومات . والتلميذ لا يمكن أن تتكون لديه تلك القيم والاتجاهات ولا يمكن أن يكتسب المهارات والعادات وأساليب التفكير الصحيحة عن طريق التحفيظ والتسميع ، بل لابد من ممارستها كلها في مواقف الحياة التي تستطيع أن تميزها المدرسة في منهجها . وكلنا يستطيع أن يقف على هذه الحقيقة بالبحث عما استفاده من دراسة الطبيعة أو الكيمياء أو الرياضة مثلاً ، وهل تركت هذه المواد أثراً في سلوكه ، أم أنها تلاشت وأصبح الفرد الذي يترك مجال التخصص فيها لا يعرف عن مضمونها إلا مواد جافة كانت تفرض عليه ، ولا يعرف الهدف من دراستها إلا اجتياز الامتحان .

كما أن طريقة التلقين حرمت التلاميذ من الحرية ، وفرضت عليهم قيوداً : فلا حركة ولا نشاط ، إذ عليهم أن يظلوا ساكنين في مقاعدهم ولا بد

من جلوس التلاميذ في صفوف منظمة متماثلة حتى يكون الجميع في وضع الاستعداد لتقبل المادة الدراسية . وعندئذ يقوم المدرس بإخبار التلاميذ بما لديه من مادة مقررة ، ويعتبر نفسه ناجحاً بمقدار كبت التلاميذ ومنعهم من الحركة وبمقدار ما يوصله إلى عقولهم من مادة - وبهذا يكون النظام مفروضاً على التلاميذ ، وغير تلقائي لم يصدر عن حاجاتهم إليه بسبب ما تحملوا من مسئولية ، وما منحوا من حرية . وبذلك يكون النظام نظاماً مؤقتاً يزول بزوال المؤثر . أما النظام التلقائي فيعمل التلاميذ على حفظه لأنه يساعدهم على متابعة دراستهم التي يتشوقون إلى معرفة نتائجها .

٢- وعند قياس الطريقة التلقينية بالمعيار الثاني ، نجدها تقيم العملية التعليمية على أساس خاطيء من سيكولوجيا التدريب الشكلي . فالعملية التعليمية تدريب لقوى العقل ، بالمواد الكلاسيكية والرياضيات ، وتفرض هذه المواد على التلاميذ بالإجماع ، فالكل سواء ويجب أن يستوعبوا مادة واحدة . وبهذا يقتصر التعليم على تحديد موقف تعليمي محدد لجميع الأفراد قائم على التلقين والإجبار ، لا على النشاط المتنوع المتباين ، ولا يراعى في حاجة الفرد أو الجماعة . ومن هذا يتضح أن المعيار الثاني يظهر خطأ الطريقة التلقينية وبعدها عن فهم العملية التعليمية على أساس سليم .

٣- وإذا ما اتخذنا المعيار الثالث لنقيس به الطريقة التلقينية لوجدنا طريقة قاصرة . ويتضح هذا من بحث الوسائل التي تقوم بها عملها . فقد اتخذت هذه الطريقة الامتحانات بوضعها القديم الذي لا يقيس إلا ناحية تخزين المعلومات والقدرة على سردها ، في جو من الرعب والرهبة ، يعمل له أولياء الأمور والجهاز التعليمي ألف حساب . فالكل ينتظر النتيجة لأن فيها مصير الفرد فلما أن يكون فاشلاً أو ناجحاً . وكانت هذه الامتحانات بهذا الوضع مدعاة إلى إفساد طريقة التدريس ، فقامت على التلقين والحشو لاستيعاب أكبر قدر ممكن من المادة الدراسية . ومن الطبيعي فهذه وسيلة قاصرة للحكم على عمل المدرس والتلميذ

بل والمدرسة ، لأن الحكم يجب أن يكون شاملا ، ومتكاملا مع الموقف نفسه في خطواته المختلفة . فحكمنا على التلميذ لا يكون بقياس الناحية العقلية مقياساً ذاتياً في موقف محدد ، بل يجب أن يكون قياساً موضوعياً في مواقف طبيعية لنواحي التلميذ المتعددة .

ومن هذا نرى قصور الطريقة التلقينية في العملية التعليمية ، ولكن كما سبق أن ذكرنا نجد كثير من المدارس يتمسك بها ويرجع هذا للعوامل الآتية :

١ - ما زالت هذه المدارس متمسكة بنظمها وخططها التي تضع المنهج في صورة مادة علمية جافة غير مترابطة لها كتب مقررة محددة ، وفصول تحتوي على مقاعد وجداول حصص محدودة .

٢ - طريقة التلقين هي الطريقة التي تعلم بها المدرس ، ومن الصعب على المدرس الذي لم ير إلا هذه الطريقة سواء في المدرسة أو عند وجوده في معاهد إعداد المعلمين أن يتخلى عنها .

٣ - هذه الطريقة لا ترقى المدرسة بالاطلاع والبحث ورسم الخطة والتفكير والإلمام بطبيعة تلاميذه وميولهم وحاجاتهم وحاجات مجتمعهم والوعي بما يستجد من مشاكل . وهي من هذه الناحية سهلة في نظر المدرس فيقبل عليها ويأخذ بها ، لأنها لا تتطلب منه أكثر من أن يلم ببعض الحقائق والمعلومات يجيد تبسيطها وتحفيظها لتلاميذه .

وما دام هذا هو الوضع من مدارسنا فإننا نقترح ما يأتي حتى يمكن لهذه الطريقة أن تحقق بعض الشيء من مبادئ العملية التعليمية .

١ - عند تحضير الدروس يجب أن يحاول المدرس ربط هذه الدروس ببعضها حتى يتضح الهدف منها ، وأن تكون في صورة وحدات مسلسلة تؤدي إلى حل لمشكلة تتطلب دراسة هذه المادة . وأن يهتم المدرس بجوار هذه المادة العلمية بما ترمي إليه من أهداف فردية واجتماعية ، وأن تكون

خطة الدرس مرنة ، لا خطوط محددة لا يجيد عنها ، يحاول أن يكيف الدرس تبعاً لها ، وعلى هيئة مشكلات تثير تفكير التلاميذ وتدفعهم إلى استيعاب المادة الدراسية فيعرفون قيمتها والهدف من دراستها .

٢ - ولكي يستوعب التلاميذ أيضاً المادة الدراسية يجب أن يمدّهم المدرس بمجموعة من الأمثلة في صورة تدفعهم على الدراسة والاطلاع وبذلك لا يكون استيعاب المادة الدراسية عبارة عن ترديد حقائق معينة وفهمها وإدراك وظيفتها .

٣ - وأن يراعي المدرس عندما يريد التأكد من تثبيت مادة الدراسة ، ألا يوجه أسئلة لمعرفة ما في عقل التلاميذ من مادة دراسية فقط وإنما لمعرفة مقدار فهم التلاميذ لهذه المادة والهدف ، وما يتصل منها بحياته وحياة جماعته . وأن يتخذ من هذه الأسئلة مجالاً لتعليم التلاميذ بعض الصفات الاجتماعية كالتعبير عن الرأي واحترام آراء الآخرين ، وأسس المناقشة السليمة ، وكيف تتعاون الجماعة في الرأي للوصول إلى هدفها .

هذه هي بعض الحقائق التي يمكن أن نأخذ بها لتحسين ما لدينا من طريقة ، ولكن هذا لا يغني عن المحاولة للأخذ ببعض الطرق الأخرى وخصوصاً ما ثبت صلاحيته .

طريقة دالتن

رغم بقاء الطريقة التقليدية ، ظهرت طرق أخرى تحاول تلافي بعض عيوب هذه الطريقة ، بحيث تعطي التلميذ حريته في الدراسة والتحرك من مكان لآخر على حسب ميله ، ومن هذه الطريقة طريقة دالتن . مبتكرة هذه الطريقة باركهurst ، وقد كانت مدرسة في إحدى المدارس الريفية ، وقد فكرت في طريقة جديدة هي أن تعهد إلى الكبار من التلاميذ في القيام ببعض الأعمال والانفراد بها والاعتماد على أنفسهم دون الالتجاء إليها إلا عند الضرورة القصوى . وفي الوقت الذي كان هؤلاء

يقومون بأعمالهم كانت هي تقوم بالتدريس للعدد الباقي من التلاميذ . وبعد سنة ١٩١٤ وجدت هيلين تحت تصرفها مدرسة جربت فيها طريقتها وسميت بطريقة دالتن نسبة إلى تلك البلدة الصغيرة التي كانت بها المدرسة .

أسس طريقة دالتن :

١ - الحرية : ولا يقصد بها الخروج عن النظام . وإنما المقصود بها حرية التلميذ في تنظيم أوقات دراسته وتنظيم بحثه بطريقته الخاصة ، فيترك التلميذ ليتخير وقت عمله ويقرأ ما يميل إليه دون أن تقطع سلسلة أفكاره ، إذ هو في هذه الحالة أحد ذهناً وأكثر يقظة . فهذه الطريقة لا تتبع نظام الحصص والجرس ، والتلميذ ينتقل من مكان لآخر ، وله أن يطالع ما يشاء من الكتب والمجلات ، ويبحث في مادة ويتركها إلى غيرها أو يواصل العمل فيها .

٢ - التعاون : أحد أغراض هذه الطريقة هو تهيئة الفرد للحياة الاجتماعية بما فيها من تعاون ، فيعطي كل تلميذ عملاً يتعهد بإنجازه في مدة معينة وله أن يعمل بمفرده أو يستعين بإخوانه أو بمدرسه .

٣ - الاستقلال وتحمل المسؤولية : بهذه الطريقة يجعل كل تلميذ مسؤولاً عن فهم وإنجاز دروسه واستيعابها والتقدم فيها ، بنظام العقود أو التعيينات .

٤ - مراعاة الفروق الفردية : في هذه الطريقة يعطى التلاميذ الحرية التامة ويعتبرون أفراداً لكل منهم قدرته الخاصة وذكاءه الخاص وشخصيته وذاتيته . لذلك تهتم الطريقة بمراعاة واحترام الفروق الفردية بين التلاميذ ، فكل تلميذ يسير بسرعه الخاصة في الدراسة .

سير الدراسة في طريقة دالتن :

١ - تحتفظ هذه الطريقة بالبرامج العادية للدراسة ، ولا تتعرض لنظام

الامتحانات ، ويقسم مقرر كل مادة إلى أجزاء ، يتعهد كل تلميذ بمفرده بالقيام بقدر معين في مدة معينة يتفق عليها بمقتضى تعاقد بينه وبين المدرس .

٢ - تنقسم المدرسة في هذه الطريقة إلى معامل لا فصول لكل مادة ، إلا إذا دعت الضرورة وضع مادتين في معمل واحد . ويخصص لكل معمل مدرس إخصائي .

٣ - يزود كل معمل بمناضد صغيرة متحركة ، ومقاعد ينقلها التلاميذ من مكان إلى آخر . كما يزود أيضاً بالكتب والمراجع والخرائط والسبورات والأجهزة العلمية والنماذج .

٤ - معمل المادة هو المكان الذي يدرس فيه التلاميذ المادة ، ويذهب التلميذ إلى هذا المعمل في الوقت الذي يريده ويتركه متى شاء .

٥ - يختص الصباح للأعمال الحرة بالمعامل . أما بعد الظهر فيخصص للدروس الجمعية التي يشترك فيها التلاميذ والمدرس في فهم ما يصعب عليهم من معلومات ونظريات ، وكذلك يقوم فيه التلاميذ بالمواد الإضافية مثل الأشغال والرسم والموسيقى .

٦ - في بدء العام الدراسي يقسم كل مدرس مادته ويعين المقدار اللازم لكل فرقة ، ويقسم مقرر كل سنة إلى أقسام بعدد أشهر السنة الدراسية . ويتعهد كل تلميذ مع مدرس كل مادة على إنجاز المقرر المعين منها بعد شهر .

٧ - لا يسمح بإعطاء أي عقد شهري جديد في مادة ما ، إلا إذا قام التلميذ بإيجاز كل العقود التي بيده .

٨ - تسجل أعمال التلاميذ في رسومات بيانية من ثلاثة أنواع (رسم بياني للمدرس ، ورسم بياني للتلميذ ورسم بياني للفرقة) .

نقد الطريقة :

والآن بعد أن عرضنا أسس طريقة دالتن وسير الدراسة فيها نتناول هذه الطريقة مما وضعناه من معايير لنرى إلى أي مدى تحقق هذه الطريقة ما ترمي إليه هذه المعايير من أهداف .

المعيار الأول : نرى من أسس هذه الطريقة وخطة السير فيها أنها تتيح للتلاميذ بعض الحرية ، ومحاولة إكسابهم بعض الصفات الاجتماعية بالتعاون وتحمل المسؤولية والاستقلال والتفكير العلمي - ولكن هذه المحاولات ناقصة ، ويتضح ذلك من تكليف التلميذ باستيعاب مادة معينة مقررة ، وليس له حرية في تناول غيرها . كما أن الصفات الاجتماعية يمكن أن تنمى في حدود ضيقة ، لأن الصفات التي تتكامل مع نواحي شخصية التلميذ لا يمكن أن يكتسبها إلا في مواقف تعليمية تثير اهتمامهم للعمل الجمعي والتعاون للوصول إلى هدف مشترك واحد . أما من حيث طريقة التفكير العلمي السليم فلا يمكن أن تتم بمجرد ترك الحرية للتلاميذ لأن يتنقلوا من مكان لآخر ، ويدرسوا المادة في أي وقت شاءوا وإنما التفكير الصحيح يتم عن طريق مواجهة التلاميذ بمشكلات تثير اهتمامهم فينشطون لدراستها ، وفي هذه الدراسة يتبعون خطوات تفكيرية سليمة ليصلوا إلى هدفهم .

المعيار الثاني : رغم أن هذه الطريقة تعطي للتلاميذ الحرية في قراءة ما يشاءون والرجوع إلى المراجع والكتب وإجراء التجارب ، إلا أنها لا تساهم أسس العملية التعليمية التي ترى أن التعلم لا يكون إلا بنشاط الفرد وتفاعله مع مواقف تعليمية تؤدي إلى نموه . وهذا لا يكون بتقسيم مقرر دراسي معين على مدار السنة وإجبار التلميذ على إنجاز هذه التقسيمات خلال أيام معينة . وبهذا ترى بعد هذه الطريقة عن المفهوم الجديد لعملية التعلم .

المعيار الثالث : عملية التقويم جزء متكامل مع هذه الطريقة ، فهي

تزن كل خطوة بخطوها التلميذ . تبين ضعفه أو قوته في كل تعين من التعينات ، ولكن عملية التقويم هنا عملية قاصرة إذ أنها تهتم بالناحية التحصيلية ولا تهتم بنواحي التلميذ الأخرى . فلا يوجد تقويم لآلياته وميوله وعاداته ومهاراته وأسلوب تفكيره ، وفي هذا قصور في عملية التقويم . .

ويمكن الأخذ بهذه الطريقة في دراستنا إلى حد ما لأنها تحتفظ بالمقررات الدراسية كما هي ونظم الامتحانات فيقسم المدرس مادته الدراسية ويطلب التلاميذ بدراستها وعليه هو التوجيه والإرشاد وشرح وإيضاح ما يصعب على التلاميذ . ولكن تنفيذها على الوجه الأكمل يتطلب تغييراً شاملاً في إمكانيات المدرسة ومبانيها .

نرى من هذا أن طريقة دالتن لم تكن لتحقيق ما ترمي إليه معايير الطريقة من أهداف تربوية ، ولكنها كانت ثورة على الطريقة التقليدية وسلبية التلميذ . ونتيجة هذه الاعتراضات التي وجهت إلى طريقة دالتن ، ظهر اتجاه آخر ينادي بأن المادة الدراسية يجب أن تتضمن كوسيلة لحل مشكلة تثير اهتمام التلاميذ فينشطون لدراستها ، ويتناولونها بالتفكير والتحديد والتنفيذ ، والطريقة التي تقوم على هذا الأساس تبعث التلاميذ على العمل ومواصلة دون إجهاد أو ملل ، وفي أثناء هذا العمل يجد التلاميذ أنفسهم أمام حقائق تجعلهم على تربيها وتنظيمها وإستخلاص النتائج من المقدمات ، كما أن هذه المواد لا تكون مبعثرة ، بل مترابطة ، وتلك الخصائص لا توجد في طريقة الموضوعات التي تتناول نواحي المنهج موضوعاً موضوعاً ، يفرض على التلاميذ . وعلى أساس أن المادة التعليمية يجب ألا تكون في صورة موضوعات منفصلة ، بل يجب أن تكون على هيئة مشاكل تؤدي إلى مواقف تعليمية طبيعية يتفاعل فيها التلاميذ ، ظهرت طرق تتخذ لنفسها هذا أساساً ، وستناول منها طريقة المشروع وطريقة المنهج المحوري ومنهج الوحدات .

طريقة المشروعات

لقد أراد كلبا تريك أن يحقق ما نادى به ديوي من مبادئ تربوية ويضعها موضع التنفيذ ، فأخذ بطريقة المشروع ، وجعل منها طريقة لبناء المناهج وتنفيذها ، فهي طريقة تقوم على نشاط غرضي ، ولكنها ليست مجرد طريقة محددة أو معينة بذاتها ، وإنما هي اتجاه تعليمي وفلسفة تعليمية وهي عبارة عن :

١ - نشاط تلقائي من جانب المتعلم ، يتضمن مراعاة الأسس السيكولوجية ومراحل النمو

٢ - يراعي فيها تحقيق القيم الخلقية ويكون هذا إذا كان المشروع تلقائي وفي محيط أو بيئة اجتماعية .

٣ - ومن الممكن أن تتضمن المواد الدراسية في طريقة المشروع ، إذ أن النشاط في طريقة المشروع لا يقتصر على الناحية العملية وحدها وإنما يتضمن أيضا الناحية الفكرية ، كما يتضمن التقدير الجمالي .

ومن هذا التعريف السابق لطريقة المشروع ومضمونها يمكن أن نقف على الأسس التي تقوم عليها .

١ - الاهتمام ببيول الأطفال ورغباتهم وحاجاتهم فهي التي تقرر محتويات المنهج ، وأن النشاط الذي يقوم على هذا الأساس يجب أن يكون هدف المدرسة فتأخذ به وتنميه ، وأن ترمي أوجه النشاط هذه إلى العمل الجمعي .

٢ - هذه الطريقة التي تقوم على أغراض التلاميذ وميولهم وحاجاتهم ، تنظر إلى المادة الدراسية على أنها شيء ثانوي بمعنى أنها وسيلة لتحقيق أغراض التلاميذ وحل مشاكلهم ، وأن المادة الدراسية لا تفرض عليهم بل تأتي أثناء القيام بأوجه النشاط والشعور بالحاجة إليها .

٣ - هذه طريقة لبناء الخلق والسلوك السليم ، إذ أن جوانب الخلق والسلوك لا يمكن أن تبني إلا إذا مارس الفرد مواقف تؤدي به إلى اكتساب صفات وعادات ومهارات خلقية ، وبذلك يستطيع أن يتكيف مع الجماعة المتطورة المتغيرة .

٤ - المدرس يقوم هنا بدور المشرف والموجه ولكنه لا يفرض غرضاً أو ميلاً ، ولا يقوم بالتخطيط مقدماً إذ أن نقطة البداية في التخطيط هنا هي ميول التلاميذ واهتماماتهم . ولكن مع هذا فالمدرس يجب أن يتعاون مع الأطفال حتى يكتشف ميولهم ويوجههم في تقويم النتائج ويساعدهم على اختيار الوسائل ، وأن يعرف إلى أين يتجه نشاط التلاميذ ، ونمو التلاميذ وتطورهم والمواقف التي تدفع التلاميذ إلى النشاط .

٥ - هذه الطريقة لا تعترف بالنشاط المدرسي العادي ، إذ أنها ترى أن الحياة المدرسية يجب ألا تفصل بين النشاط داخل الفصل وخارجه ، وألا تتقيد بساعات محددة .

ويقسم كلباتريك المشروعات إلى :

١ - المشروع الإنشائي : وذلك مثل بناء حظيرة للدواجن أو كتابة خطاب لغرض معين أو القيام بتمثيلية ... الخ .

٢ - مشروع الاستمتاع الجمالي : مثل الاستماع إلى قصة أو قطعة موسيقية أو الاستمتاع بإحدى الرسوم .

٣ - المشروع الذي يقوم على مشكلة يواجهها التلاميذ : مثل مشكلة المدفأة بسبب البرودة الشديدة في الفصل مثلاً .

٤ - المشروع الذي يقوم على تدريب التلاميذ لإكسابهم مهارات معينة يحتاجها التلاميذ في مشروعات أخرى ، كأن يكون هناك مشروع يحتاج إلى تدريب التلاميذ على نوع من الحساب كالقسمة الطويلة مثلاً .

٣ - هذه طريقة لبناء الخلق والسلوك السليم ، إذ أن جوانب الخلق والسلوك لا يمكن أن تبني إلا إذا مارس الفرد مواقف تؤدي به إلى اكتساب صفات وعادات ومهارات خلقية ، وبذلك يستطيع أن يتكيف مع الجماعة المتطورة المتغيرة .

٤ - المدرس يقوم هنا بدور المشرف والموجه ولكنه لا يفرض غرضاً أو ميلاً ، ولا يقوم بالتخطيط مقدماً إذ أن نقطة البداية في التخطيط هنا هي ميول التلاميذ واهتماماتهم . ولكن مع هذا فالمدرس يجب أن يتعاون مع الأطفال حتى يكتشف ميولهم ويوجههم في تقويم النتائج ويساعدهم على اختيار الوسائل ، وأن يعرف إلى أين يتجه نشاط التلاميذ ، ونمو التلاميذ وتطورهم والمواقف التي تدفع التلاميذ إلى النشاط .

٥ - هذه الطريقة لا تعترف بالنشاط المدرسي العادي ، إذ أنها ترى أن الحياة المدرسية يجب ألا تفصل بين النشاط داخل الفصل وخارجه ، وألا تتقيد بساعات محددة .

ويقسم كلباتريك المشروعات إلى :

١ - المشروع الإنشائي : وذلك مثل بناء حظيرة للدواجن أو كتابة خطاب لغرض معين أو القيام بتمثيلية ... الخ .

٢ - مشروع الاستمتاع الجمالي : مثل الاستماع إلى قصة أو قطعة موسيقية أو الاستمتاع بإحدى الرسوم .

٣ - المشروع الذي يقوم على مشكلة يواجهها التلاميذ : مثل مشكلة المدفأة بسبب البرودة الشديدة في الفصل مثلاً .

٤ - المشروع الذي يقوم على تدريب التلاميذ لإكسابهم مهارات معينة يحتاجها التلاميذ في مشروعات أخرى ، كأن يكون هناك مشروع يحتاج إلى تدريب التلاميذ على نوع من الحساب كالقسمة المطولة مثلاً .

وكما أن المشروعات تنقسم من حيث ما تستهدفه إلى الأقسام التي ذكرناها ، فإنها تنقسم أيضا من حيث طريقة التنفيذ إلى :

١ - مشروعات فردية : فقد يجد المدرس في بعض الأحيان أن تلميذاً في حاجة إلى بعض العناية في ناحية خاصة ، وفي هذه الحالة فإنه يوجه هذا التلميذ إلى مشروع يقوم به سواء في المدرسة ، أو في البيت لغرض التغلب على ما عنده من نقص .

٢ - مشروعات جماعية : وفيه تقوم مجموعة أفراد بمشروع ما ، تقسم العمل فيما بينها ، كل يتحمل نصيبه ، كما يتعاون الجميع لإتمامه والوصول إلى ما يتضح في أذهانهم من أهداف .

الشروط اللازمة توفرها في المشروع التربوي وخطوات التنفيذ :

١ - إثارة اهتمام التلاميذ بالمشروع : وهذا يكون إما بقراءة بعض الأخبار أو المعلومات المعنية أو القيام بالتجوال في البيئة ، أو قد يأتي عن طريق مشكلة يصادفها التلاميذ أو غير ذلك .

٢ - تحديد الأهداف أو الأغراض : وينبغي أن تكون واضحة في أذهان التلاميذ مما يحفزهم على العمل المتصل أو النشاط في سبيل الوصول إلى هذه الأهداف .

٣ - وضع الخطة : وهذا يتضمن البحث والدراسة وجمع المعلومات اللازمة لحل المشكلات التي تثار في المشروع وهذا يتضمن الاطلاع في الكتب أو الاتصال بالمختصين أو زيارة المتاحف وعمل الرحلات .

٤ - التنفيذ : وفي هذا يقوم التلاميذ بالتعاون فيما بينهم وبالمساهمة في خبرة مشتركة ويسعى الكل في سبيل تحقيق أهداف واحدة . ويقوم كل منهم بتحمل نصيبه من المسؤولية . كما يتضح في هذه الخطوة مراعاة الفروق الفردية حيث أن كل فرد يقوم بالعمل الذي يهتم به أكثر من غيره .

٥ - تقدير قيمة المشروع : بعد انتهاء التلاميذ من المشروع لا بد من أن يقوم التلاميذ بنقد نواحي النشاط المختلفة التي قاموا بها أثناء المشروع . فيذكروا نقط الضعف والقوة والعيوب وطرق علاجها وكيف يمكن التغلب عليها في مواقف مشابهة . كما يقومون تحت إشراف المدرس بجمع وتنظيم المعلومات والخبرات المختلفة التي أكتسبوها أثناء العمل في المشروع - وهذا قد يكون في صورة تقارير يكتبونها عن معلومات علمية خاصة استخدموها في المشروع . وليس المقصود بذلك أن تكون مقالات في التاريخ أو الجغرافيا أو العلوم وإنما تكون في المشاكل الحية التي واجهوها فعالجوها أثناء السير في المشروع مع الاستعانة بالمواد الدراسية المختلفة .

نقد الطريقة :

والآن بعد أن عرضنا أهم الحقائق عن طريقة المشروع ، سنتناولها بمعايير الطريقة لنقف على ما لها من مميزات وما يوجه إليها من اعتراضات .

المعيار الأول : إذا عايرنا طريقة المشروع بالمعيار الأول الذي يقول بمدى إتاحة المجال لممارسة المبادئ الديمقراطية والصفات اللازمة لأن يحيا الفرد في جماعة صحيحة ، نجد أن طريقة المشروع تتيح للتلاميذ فرص النمو فتؤدي بهم إلى أكتساب ما يلزم أن يتصف به الفرد السوي ، من تعبير عن آرائه واحترام آراء الآخرين ، ومعرفة حقوقه وما عليه من واجبات ، وكيف يتحمل المسؤولية كعضو في جماعة . كما تعمل طريقة المشروع على تفهم الفرد معنى الحرية الصحيحة ، واكتساب أسلوب للتفكير السليم ، وتمكنه من مواجهة المشكلات التي تعرض له ، كما تدرب الفرد على أن يكون ناقدًا بحيث يعتمد على التجريب والبحث والاستقصاء في جدله ، كل هذه الصفات تعمل طريقة المشروع على أن يتسم بها الشخص نتيجة لما تتيحه من مواقف طبيعية يتفاعل فيها الأطفال .

المعيار الثاني : تقوم طريقة المشروع على النشاط التلقائي من جانب

المتعلم ، فالعملية التعليمية مبنية على حاجات الفرد وميوله وما يهتم به . وعند ذلك يقوم الطفل بمشاركة زملائه في تعاون لدراسة الموقف التعليمي الذي يتضح في ذهنهم على هيئة مشكلة أو مشاكل . ومن هذه الدراسة يمر التلاميذ بخبرات تربوية تؤدي إلى غوهم ، وفي هذا الموقف الطبيعي نرى أن التلاميذ غير مقيدين ، كما هو الحال في الطريقة التقليدية ، بل تطلق لهم الحرية ، ولكنها الحرية بالمعنى التربوي التي تؤدي إلى نمو المتعلم .

ولكن رغم ما تتبعه طريقة المشروع من مواقف تعليمية حقيقية فإن هناك اعتراضات توجه إلى هذه الطريقة من هذه الناحية .

فيرى البعض أن ميول الأطفال ليست من الوضوح بحيث يمكن الاعتماد عليها وحدها في اختيار أنواع النشاط التربوي المناسب .

كما أن الدراسة بطريقة المشروع لا يمكن أن تشمل النواحي التعليمية الأساسية لكل مرحلة شمولاً تاماً ، وكثيراً ما تشعب المشروعات مما يؤدي إلى أن تكون الخبرات الممكن الحصول عليها منها غير منتظمة ومتفرقة .

والواقع أنه رغم الاعتراضات التي توجه إلى طريقة المشروع ، فلنألا يمكن أن ننكر ما لها من قيمة تربوية تفتقر إليها طريقة التلقين . ومع هذا فطريقة المشروع ، لا يمكن أن تحل محلها بل لا بد وأن تكملها . وبشرط أن تعدل الطريقة التقليدية من أسسها .

المعيار الثالث : إن أساليب التقويم التي تتخذها هذه الطريقة جزء مكمل لها . بمعنى أن في كل خطوة يخطوها الأطفال في الدراسة لا بد وأن يصاحبها تقويم ليتأكد التلاميذ والمدرس من أن ما يعملونه صحيحاً ويسير في الاتجاه السليم . ورائدهم في ذلك المراجع والمصادر من متاحف ومعارض ومصانع ومؤسسات وإجراء التجارب والبحث والاستقصاء كل هذا يوضح للتلاميذ خطة سير عملهم ويتحققون عن طريقه من صحة الخطوات التي يخطونها . كما يبين للمدرس مدى ما أصابه التلاميذ ونواحي ضعف وقوة كل

فرد . وهذا على غير ما كان عليه التقويم في الطريقة التلقينية ، حيث أن عملية التقويم كانت قاصرة على قياس الناحية الإدراكية فقط دون نواحي التلاميذ الأخرى ، والواجب أن تشمل عملية التقويم على نواحي التلاميذ المتعددة .

ويجدر بنا أن نذكر أن بعض المدارس في مصر قد أخذت بهذه الطريقة ولكن كانت قاصرة على دراسة بعض المشروعات التي كان يحس التلاميذ بها ويروا دراستها في حصص معينة ، أما بقية الحصص فكانت تسير فيها الدراسة بالطريقة العادية . ويرجع هذا إلى عدم تغيير نظام هذه المدرسة تغييراً يتناسب وما تتطلبه طريقة المشروع . فقد كانت المدرسة محددة بإعداد التلاميذ للامتحانات العادية . وهذا يجعلها لا تنكر على التلاميذ حاجاتهم إلى التدريب على نواحي المواد الدراسية التي تمكنهم من النجاح في هذه الامتحانات . كما أن نظم المدرسة القائمة على الجداول والحصص والمواد الدراسية المقررة جعلها لا تترك الطريقة العادية . ومع هذا يمكننا أن نقول إن طريقة المشروع لا بد وأن تساندها الطريقة العادية حتى يمكن أن تتلاقى ما يعترض على طريقة المشروع من أنها تسير ميول التلاميذ ، وليس فيها تنظيم للمواد الدراسية . وبهذا يمكننا أن نستفيد مما تتيحه طريقة المشروع من مجالات يكتسب فيها التلميذ الصفات التي ترمي إليها التربية الفردية الاجتماعية . كما يكتسب التلميذ قدراً من المادة التعليمية المنتظمة القائمة على أسس تعليمية صحيحة .

ويلاحظ أن طريقة المشروع هذه لم يؤخذ بها إلا في بعض المدارس التي هيئت لها الظروف الفرصة للأخذ بهذه الطريقة . أما بقية المدارس فلم يمكنها الأخذ بها للأسباب الآتية :

١ - تتطلب مدرس من نوع خاص ، وهذا لا يتوفر في أغلب مدارسنا .

٢ - لم يكن للأغلبية من مدارسنا الحرية للأخذ بهذه الطريقة بل كانت مقيدة بالخصص والجداول ، دون أن تملك التصرف في هذه الخصص وتلك الجداول .

٣ - إمكانيات أغلب المدارس كانت قاصرة على أن تؤدي إلى الأخذ بهذه الطريقة . ويقصد بذلك مباني المدرسة والأدوات وعدد التلاميذ في الفصل ، وعدد المدرسين ، وبالتالي حالة التلاميذ الاقتصادية التي قد لا تمكنهم من المساهمة فيها تتطلبها المدرسة من اشتراكات .

ولقد أدت الاعتراضات التي وجهت إلى طريقة المشروع أن ظهرت الدعوة إلى إيجاد طرق تفادي هذا النقص الذي يبدو في طريقة المشروع . ومن الطرق التي أخذت في الظهور نتيجة لهذا ، طريقة المنهج المحوري .

الطريقة في المنهج المحوري

لقد رأينا أن هدف التربية الصحيحة هو تحقيق تربية فردية اجتماعية للفرد فوظيفة المدرسة أن تهيء الظروف المختلفة - سواء في داخلها أو في خارجها - التي توفر أسباب النمو الفردي الاجتماعي . ولقد أخذت الطريقة في المنهج المحوري بهذا المبدأ فقامت على الأسس الآتية :

١ - مساعدة الأفراد على مقابلة حاجاتهم ومواجهة مشاكلهم وتحسين حياتهم بما فيها من قيم وعادات ونظم .

٢ - تشجيع أنواع السلوك التي تهدف إلى النمو الكامل من تحمل المسؤولية والتعبير عن الآراء وعدم التعصب لرأي معين والتفكير الصحيح والعمل الجمعي ، وإغناء الثقة في الذكاء الجمعي كوسيلة لحل المشاكل الفردية والجمعية .

٣ - تنمية القدرات الخاصة والميول الخاصة في الميادين المختلفة حتى تساعد كل فرد على القيام بنصيبه في الحياة الاجتماعية .

وقد يتخذ المحور عدة اتجاهات :

النوع الأول : نوع يقوم على إدماج بعض المواد أو بعض الموضوعات واعتبارها محوراً تدور حوله وترتبط به دراسات متنوعة تنتمي إلى أكثر من مادة . فقد يتخذ موضوع معين يتعاون المدرسون على دراسته كل في اختصاصه فيساهم فيه مدرس اللغة ومدرس العلوم والجغرافيا والتاريخ . . . الخ ويعالجه كل مدرس من زوايته . فمثلاً موضوع الرياح ، قد يشمل على موضوعات جغرافية كأثر الرياح في سقوط الأمطار وتوزيع النباتات والحيوانات ، وموضوعات علمية كأثر الحرارة في سطح الأرض والهواء وأثر الرطوبة فيها ، وموضوعات حسابية كحساب السرعة والاتجاه والتنبؤات الجوية .

ويلاحظ أن مثل هذا النوع أقل الأنواع المحورية بعداً عن المنهج التقليدي ، حيث أنه يحتفظ بكثير من سمات منهج المواد .

النوع الثاني : المنهج الذي يقوم على حاجات الشباب المشتركة ومشاكلهم وميولهم ، فيتكون المحور من عدد من المشاكل المتسعة التي تعد مقدماً ، والتي تنظم على شكل محاور أو مراكز للدراسة الجمعية . ويلاحظ أن مثل هذا المحور يقوم أساساً على دراسة حاجات الشباب في ضوء الظروف البيئية ، ومن ثم فهو يهتم بمشكلات الشباب كأساس يتكون منه المحور . ويقوم المحور في هذه الحالة على أساس اتجاهين :

(أ) محور أساسه دراسة مشكلات الحياة ، كمشكلة هامة في البيئة ، كمشكلة الأمراض المتوطنة ، مستوى المعيشة . . الخ . وتخصص كثير من المدارس التي تستخدم هذا النوع ساعتين أو ثلاث ساعات يومياً لهذه الدراسات ، ويخصص بقية اليوم الدراسي لبعض المهارات والتدريبات اللازمة للتلاميذ في دراسة اللغة والرياضة والفنون والألعاب .

(ب) محور أساسه الخبرة بالعمل : ويرمي إلى إعطاء الشباب الفرص

لدراسة أنواع الحرف والأعمال السائدة في المجتمع والقيام بخدمات عامة أساسها الدراسة . وتبني هذه المدارس الفرص لزيارة المصانع والمعامل ومكاتب العمل والمؤسسات الاجتماعية ، وقد يقوم التلاميذ بالإشتراك الفعلي في هذه الميادين . والقصد من مثل هذا المنهج ليس التخصص أو التأهيل الفني ، بل الدراسة التي تقوم على العمل والتي تؤدي إلى احترام فكرة العمل إلى جانب الدراسة .

ولا تقتصر الدراسة على العمل داخل جدران المدرسة ، بل يخرج التلاميذ إلى المجتمع المحلي فيتلقون دروساً عنها ، ويعودون إلى المدرسة ببعض الموضوعات التي تستحق المزيد من البحث والاستقصاء والدراسة .

النوع الثالث : المحور الذي يقوم على دراسة المشكلات الاجتماعية الجدلية ، أو حول القيم الاجتماعية المشتركة فهذه المشكلات وتلك القيم تمس حياة الفرد والمجتمع ويتطلع كل فرد إلى الحل السليم لها وكذلك بالنسبة للمجتمع . ومن هذه المشكلات والقيم ، الاختلاط بين الجحسين ، القومية والعالية ، القيم الروحية وتعليم الدين ، المشكلات المتعلقة بالتنظيم الاجتماعي .

وبعد أن تناولنا الأسس والاتجاهات التي يتخذها المحور ، ستناول معاً الطريقة في المنهج المحوري .

نقد الطريقة :

المعيار الأول : تعالج الطريقة في المنهج المحوري مشاكل الشباب وحاجاتهم ، فتتيح لهم المجال لمواجهة هذه المشاكل ودراستها دراسة تحليلية تستخدم فيها المواد الدراسية كما تدعو الطريقة هنا إلى العمل الجمعي ، والتعاون بين الأفراد وفي هذا كما رأينا تربية للفرد في الجماعة .

المعيار الثاني : تقوم الطريقة هنا على أن العملية التعليمية تتم عن طريق النشاط ولكنها على عكس طريقة المشروع التي تقوم على رغبات وميول

الأطفال حيث أنها تقوم على الإعداد والتحضير ، وعلى التوفيق بين حاجات التلاميذ ومطالب المجتمع ، وبذلك يوفي الغرض لتنظيم المعرفة وتسلسل المعلومات ، ويأخذ التلاميذ دورهم في التخطيط والتنفيذ . وفي هذا ، تلاحظ الطريقة الفروق بين الأفراد ، وربط الجهد بالمثل والعمل الجمعي . وبذلك تراعى الطريقة الأسس السيكولوجية السليمة في العملية التعليمية .

المعيار الثالث : عملية التقويم عملية مصاحبة للطريقة في كل خطوة من خطواتها ، بحيث يقف التلاميذ والمدرس دائماً على مدى ما أصابوا من أهداف فيمكنهم السير أو مراجعة خططهم وأساليب تنفيذهم إليها ، ويكون حكم المدرس على التلاميذ خلال نشاطهم وتفاعلهم في المواقف التعليمية التي ينظمها معهم . وبذلك تتم عملة تقويم التلميذ في جو طبيعي وتشمل نواحي نشاط التلميذ المتعددة .

ولقد أخذت بعض المدارس في مصر هذه الطريقة ، وذلك في بعض مدارس المعلمين الرثية ، فهي تتيح للتلاميذ وقتاً يدرسون فيه أحد المشاكل التي تعترضهم وبقيّة الوقت يقضونه في الدراسة العادية بالمدرسة .

ولكن يلاحظ أنها غير منتشرة في مدارسنا وهذا يرجع كما سبق أن ذكرنا إلى :

- ١ - عدم توفر المدرس الذي يؤمن بفلسفة تربوية صحيحة .
- ٢ - عدم توفر الإمكانيات في المدرسة .
- ٣ - مازالت تتبع مدارسنا نظام الحصص والجداول ونظم الإمتحانات التقليدية .

ولكن رغم إيمان هذه الطريقة بالتخطيط مقدماً وتنظيم المادة الدراسية ، فقد ظهرت طريقة أخرى في منهج آخر تؤمن أيضاً بالتنظيم والتخطيط ولكنها زيادة على ذلك تضع أمام المدرس تخطيطاً عاماً ، فتزوده بالاهداف التي ترمي إليها الدراسة ، والحقائق التي يصح أن يدرسها التلاميذ

وأوجه النشاط التي يمكن أن يستعينوا بها ، إلى غير ذلك مما يوضح للمدرس طريقة السير في العمل . ويمكن أن نقول إن في هذا تغلباً على اعتراض يوجه إلى طريقة المشروع وطريقة المنهج المحوري من أنها تتطلب مدرساً معداً إعداداً خاصاً ومدرّب تدريباً معيناً حتى يمكن أن يحقق أهداف الطريقة ، إما في الطريقة الجديدة في المنهج الجديد فهي تضع أمام المدرس الخطوط العريضة حتى يمكن أن يمتدي بها في عمله . وستناول هذه الطريقة فيما يلي :

الطريقة في منهج الوحدات

منهج الوحدات ، طريقة لتنظيم مادة المنهج ، وطريق للتدريس كذلك ، يمكن الأخذ بها في جميع مراحل التعليم العام مع مراعاة مستوى المرحلة في ذلك ، ونريد الآن أن نعرف ما المقصود بمعنى الوحدة .

قد يستخدم مصطلح وحدة ليدل على قسم معين من المادة الدراسية أو فصل من كتاب مدرسي . ولكن هذا المعنى لا يعطي الصورة الصحيحة ، كما أنه يجعل معنى الوحدة مقتصر على نمط معين من تنظيم المادة الدراسية ولا يجعلها طريقة تدريس كذلك ، والمعنى الذي نقصده من الوحدة أنها تنظيم خاص في مادة الدراسة وطريقة التدريس . وهذا التنظيم في مادة الدراسة يؤدي بالتلاميذ إلى المرور في خبرات تعليمية ، تؤدي إلى غوهم لاكتسابهم مهارات وعادات وقيم واتجاهات وأساليب للتفكير . ويكون لكل وحدة جوهر أو مركز تدور حوله كموضوع معين أو فكرة معينة أو قاعدة عامة أو مشكلة أو خبرة خاصة .

أسس طريقة الوحدات

١ - إتاحة الفرص لممارسة أوجه النشاط المختلفة التعليمية التي تؤدي إلى نمو التلاميذ . وهذا لا يكون إلا إذا اتضح الأهداف من الدراسة في أذهان التلاميذ ، بأن يكون موضوع الدراسة مما يثير اهتمامهم ويدفعهم إلى النشاط والفاعلية .

٢ - وضع خطة وتنظيم للمادة الدراسية وأوجه النشاط والوسائل التي تستخدم والأهداف التي يمكن تحقيقها بحيث لا يكون هذا التنظيم مقيداً للتلاميذ والمدارس بل مرناً قابل للتغير والتشكيل في حدود المواقف التي تضعها الوحدة .

٣ - العمل الجماعي والاعتراف بكيان الفرد في الجماعة ونصبيه في العمل الذي تقوم به .

أنواع الوحدات :

لما كانت الوحدة تتخذ اتجاهات خاصة ، وتصبغ بصبغة معينة أدى هذا إلى أن يكون هناك أنواع مختلفة للوحدة يطلق على كل منها اسم يشتق من الصفة الغالبة عليها . وسنتناول التقسيم التالي للوحدة .

١ - الوحدة القائمة على المادة الدراسية .

٢ - الوحدة القائمة على الخبرة .

٣ - الوحدة ذات المرجع .

الوحدة القائمة على المادة الدراسية : تقوم هذه الوحدة على تنظيم المادة الدراسية وطرق تدريسها تنظيمياً خاصاً . وقد يكون هذا التنظيم حول موضوع من الموضوعات الدراسية أو قاعدة عامة أو مشكلة ، ولا تكون المادة الدراسية هنا هدفاً في حد ذاتها ، بل وسيلة إلى أهداف أخرى فتؤدي إلى ممارسة التلاميذ لبعض العادات والقيم والمفاهيم وتقودهم على استعمال أسلوب معين للتفكير ، ومع هذا لا تهمل المادة الدراسية المنظمة تنظيمياً وترتيباً سيكولوجياً ، والتي تكون وسيلة لتحقيق الأهداف التي ذكرناها . وتقوم هذه الوحدة على جمع المعلومات والربط بينها ، من مصادرها المختلفة ، والقيام بأوجه النشاط المتباينة ووضع الخطط وتنفيذها بتوجيه من المدرس .

الوحدة القائمة على الخبرة تتخذ هذه الوحدة حاجات التلاميذ وأغراضهم ومشاكلهم مركزاً للوحدة يدور حولها نشاطهم الذي يكتسبون

خلاله خبرات متنوعة كثيرة . ويحصل التلاميذ على المادة الدراسية أثناء القيام بهذا النشاط ويقدر الحاجة إليها . وفي هذه الوحدة ينعدم الفصل بين المواد ، فقد يؤدي الموقف التعليمي إلى دراسة بعض قواعد الحساب واللغة والرسم والأشغال ، ويلاحظ أن الوحدة القائمة على الخبرة لا تعد إعداداً كاملاً ، بل يحدد إتجاهها أثناء نشاط التلاميذ التعاوني تحت إشراف المدرس وتوجيهه ، لأن تحديداتها تحديداً كاملاً يتنافى مع طبيعتها التي تحدد خلال نشاط التلاميذ ودراساتهم .

ويطلق عادة على الوحدات القائمة على المادة الدراسية والوحدات القائمة على الخبرة اصطلاح وحدات التدريس . وذلك لتمييزها عن نوع الوحدات الثالث وهو مصدر الوحدة أو مرجع الوحدة .

مصدر الوحدة أو الوحدة ذات المرجع : يتكون مصدر الوحدة أو مرجعها من مجموعة بيانات واقتراحات يسترشد بها المدرس في تنفيذ الوحدة . ولكنه لا يجبر على الأخذ بها ، بل يستنير بها ليتجنب التخبط ولكي يسير في الاتجاه الواضح المرسوم ليحقق ما يرجى من أهداف . وقد يعد هذا المصدر ليفيد في معالجة وحدة أو قد يفيد في أكثر من وحدة وفي أكثر من فرقة .

ومرجع الوحدة هذا يرسم للمدرس عنوان الوحدة وأهدافها ويبيان أهم الحقائق والمعلومات وأوجه النشاط التي يمكن أن يقوم بها التلاميذ وأهم الأسئلة التي تثار والمقترحات التي يمكن أن تقترح والوسائل والأدوات التي يمكن استخدامها ، وما يقرأه كل من المدرس والتلميذ ووسائل التقويم . ولكن كل هذا التخطيط مرن ولا يقيد المدرس أو يفرض عليه فروضاً تلزمه بأن يقوم بأعمال معينة .

نقد الطريقة :

والآن لنتناول قياس طريقة الوحدات بمعايير الطريقة .
المعيار الأول : تتيح هذه الطريقة فرض النمو الفردي الاجتماعي ، فواجه النشاط التي تؤدي إليها يجد فيها التلاميذ مجالاً للتفاعل واكتساب ما

يؤدي بهم إلى النمو . ولا شك أن الوحدات التي تقوم على الخبرة أفضل من الوحدات التي تقوم على المادة الدراسية ، لأنها تحتوي على مشكلات حقيقية بالنسبة للتلاميذ .

ولكن أشد ما يخشى على هذه الطريقة ألا يتشرب المدرس الفلسفة التي تقوم عليها فيحيلها إلى طريقة جامدة ، فلا يسمح للتلاميذ بوضع الخطط وتنفيذها تحت توجيه وإشراف منه . ولا يمكن التغلب على هذا إلا بفهم المدرس لدوره في الوحدة ولدور التلاميذ في التخطيط والتنفيذ .

المعيار الثاني : طريقة الوحدات تقوم على فهم صحيح لمعنى الخبرة والتعلم . فالعملية التعليمية تقوم على أساس العمل وإيجابية التلاميذ ، فالتعلم لا يتم إلا عن طريق النشاط وفي هذا تشويقاً ودافعاً على الدراسة ، بدل إتخاذ الوسائل الشكلية المصطنعة . وهنا يأخذ المدرس في اعتباره الفروق الفردية ، فالأفراد مختلفون ولا بد من الأخذ بهذا الاختلاف فيما يظهرونه من أوجه نشاط ، فلا تتطلب من جميع الأفراد قدراً متساوياً من العمل ، كما لا نتظر أن نحكم عليهم بمقياس واحد .

المعيار الثالث : عملية التقويم في هذه الطريقة عملية متكاملة مع خطوات تنفيذ خطة الدراسة . فهي تفيد التلاميذ في تدارك عوامل نجاحهم أو فشلهم في كل خطوة يخطونها ، ويتعرفون على الظروف التي تؤثر في هذا النجاح أو الفشل . وتعملهم يستندون في حكمهم على البحث والتجريب ، فيتعلمون أن الحكم لا يمكن أن يبنى على مجرد آراء وأقوال وإنما يبنى على حقائق تستند على الدليل التجريبي . كما تفيد عملية التقويم المغرس في التعرف على تلاميذه وما يقومون به من أوجه نشاط ودور كل فرد في عملية النشاط وطبيعة كل فرد وتقويم نواحي نموه المتعددة ، فهو لا يصدر حكمه على التلميذ نتيجة لإمتحان في صورة تقليدية وإنما نتيجة الملاحظة والتسجيل والأخذ بتقارير الآباء والكبار المحيطين بالتلاميذ . كل هذا يأخذه المدرس في اعتباره عند الحكم على نواحي نشاط التلاميذ المختلفة .

والآن هل تنفيذ مدارسنا من هذه الطريقة ؟ يمكننا أن نجيب على هذا فيما يلي :

في الواقع ظهر اتجاه للأخذ بهذه الطريقة في مدارسنا ، ويمكننا أن نتيقن هذا الاهتمام مما يثار في حلقات الدراسة والتدريب من الدعوة للأخذ بهذه الطريقة لأنها قد تفيدنا في ظل نظمنا المدرسية الحاضرة مع تعديل بسيط ، كما أنها تضع خطوطاً عريضة يسترشد بها المدرس ويستتير بها في عمله . وفعلاً قامت هناك لجان تضع وحدات ، وأخذ في تنفيذها في بعض المدارس الابتدائية وخصوصاً المدارس التي تتبع الوحدات المجمعة . ولاحظ أن الوحدات التي توضع سواء كانت وحدة قائمة على المادة الدراسية أو وحدة قائمة على الخبرة يوضع لكل منها مرجعاً أو مصدرراً حتى يسترشد بها المدرس ، ولكن يلاحظ أنه برغم ظهور هذا الاتجاه الذي يحاول الأخذ بطريقة الوحدات فإننا يجب أن تبرز الصعوبات التي يمكن أن تواجه الأخذ بهذه الطريقة :

١ - المدرس : فكما سبق أن ذكرنا أن المدرس عليه المسؤولية الكبرى في تنفيذ البرنامج التعليمي الصحيح . فهو إما أن يجمعه عملية حيوية نشطة ، أو يسير به نحو الجمود والسطحية . وبالرغم من محاولة تلافي طريقة الوحدات هذا بوضع مرجع لكل وحدة ، فإن المدرس قد يسيء استخدام هذا المرجع بحيث يذهب بما ترمي إليه الوحدة من أهداف . والعلاج لهذا هو إعداد المدرس الذي يؤمن بأهمية رسالته ، وأن نحيطه بالإشراف والتوجيه ، حتى نضمن أن يسير في الطريق الصحيح .

٢ - لابد من تعديل الجدول المدرسي ، الذي يقوم على الحصص والفصل بين المواد ، لأن الأخذ بطريقة الوحدات يتطلب القيام بالرحلات والزيارات وتسجيل المشاهدات ، وهذا لا يكون في ظل الأخذ بنظام الجداول الامتحانات بصورتها التقليدية .

٣ - توفير الإمكانيات من أدوات ومباني ومدرسين ، لأنه بدون هذه الإمكانيات لا يمكن الأخذ بطريقة الوحدات على الوجه الأكمل .

وبعد هذا العرض لأهم الحقائق التي تمثل اتجاهات تربوية تهدف كلها إلى العمل على سير الطريقة التعليمية كما تملئها فلسفتها ونظرياتها السيكلوجية ، نريد أن نقارنها ببعضها فيما يلي .

١ - نفرض الطريقة التلقينية على التلميذ مادة تعليمية معينة لا يجيد عنها ، ولابد أن يهضمها في زمن مساو لجميع الأفراد ، أما طريقة دالتن فهي حقيقة نفرض مادة تعليمية معينة ولكنها تترك الحرية لدراستها في أي وقت يشاء الطفل ويسرعه المعينة ، وله أن يطالع فيها ما يشاء من الكتب ، أما طريقة المشروع فهي تتيح قسطاً كبيراً من الحرية حيث يختار التلاميذ المشروع ويقومون بتحديدته ، وقد رأينا ما وجه إلى ذلك من إعتراض ، فأتت طريقة المنهج المحوري تتلافى ذلك ، وآمنت بالتنظيم والتخطيط ، وفي الوحدات توضع الخطوط العريضة للأهداف ووسائل تحقيقها وأوجه النشاط المختلفة والوسائل والأدوات مع مرونة هذا التخطيط بحيث يمكن أن يعدل بما يتطلبه الموقف التعليمي الذي تتيحه الوحدة .

٢ - ولقد رأينا أن الطريقة التلقينية تكتفي من النشاط بأقل قدر وأبسطه والذي يتلخص في التحفيظ والتسميع ، والاقتصار على الملخصات التي تبرز أهم الحقائق العلمية بأسهل وأبسط طريقة . أما طريقة دالتن فقد كان النشاط فيها قاصراً على التحرك في أي مكان يشاء التلميذ وقراءة ما يشاء من الكتب حتى يمكنه أن ينتهي من التعيين المكلف به ، وبهذا فهي طريقة لا تقوم على إتاحة مواقف فعلية لدراسة مشكلة يهتم التلاميذ بها فينشطون لدراستها . ويمكننا أن نقول إن النشاط في طريقة دالتن نشاط محدود . أما طريقة المشروع فقد شجعت على الاستعانة بما يشاء من الكتب والأدوات والرجوع إلى المصادر المختلفة وممارسة أوجه النشاط المختلفة . ولكن إذا لم

يمكن المدرس خبيراً بكل هذا فإن أوجه النشاط هذه ستتم بالتفاهة .
وطريقة المنهج المحوري تتيح الفرصة لممارسة أوجه النشاط المختلفة والعمل
الجمعي ، ولكن هذا النشاط محدود بتنظيم وتخطيط معين قابل للتعديل بما
تطلبه المواقف التعليمية التي تتيحها الوحدة .

٣ - لقد رأينا أن الطريقة التلقينية تؤدي إلى تجزئة المادة الدراسية وذلك
لمعالجتها موضوعات المادة الدراسية منفصلة ، فلا يحس التلميذ بالترابط
بينها . والحال أيضاً في طريقة دالتن حيث تبقى على هذا الانفصال ، أما
طريقة المشروع فالرابط بين المواد مرهون بمهارة المدرس في توجيه تلاميذه ،
أما في المنهج المحوري فهناك ترابط بين ما يدرسه التلاميذ ، ويوضح هذا
الرابط تنظيم معين لمادة الدراسة وأوجه النشاط . والحال أيضاً في طريقة
الوحدات حيث تنظم المادة وترتبط أوجه النشاط .

وبعد أن عرضنا لهذه الطرق ووقفنا على مميزاتها ، وما يوجه إليها
من اعتراضات . يمكن أن نقول إن المدرس يمكن له أن يتبع الطريقة التي
يرى أنها تستند على فلسفة واضحة يحقق ما تهدف إليه العملية التعليمية من
مبادئ فالطريقة التي يتبعها المدرس يجب أن تقوم على :

١ - أن يبنى المدرس درسه على خطة محكمة مرنة توضح الطريق
لتحقيق الأهداف من الدرس .

٢ - أن يتضح الغرض من الدرس حتى يعرف التلاميذ له معنى ودلالة
في حياتهم أفراداً وكأعضاء في جماعة .

٣ - إثارة إهتمام التلاميذ وحفزهم على النشاط .

٤ - أن يأخذ التلميذ دوراً إيجابياً في العملية التعليمية بتوجيه من
المدرس وإرشاده .

٥ - أن يصاحب خطوات السير في الدرس عملية التقويم . فعن

طريقها يعرف المدرس مدى نجاح درسه أو فشله في إكساب تلاميذه معلومات وحقائق ذات قيمة فردية واجتماعية ، وقيم وانجماهاات وعادات ومهارات . . . الخ من الصفات التي تؤدي إلى نمو التلميذ ، كما أنه عن طريقها يمكنه الحكم على تلاميذه حكماً شاملاً من جميع نواحي غوهم .

التخطيط في التدريس

يحتاج المدرس إلى تخطيط عمله : شأنه في ذلك شأن من يقومون بالأعمال الهامة الأخرى ، فيحتاجه المهندس قبل القيام بمشروعاته ، ويحتاجه الطبيب قبل إجراء عملية من العمليات ، ويحتاجه المحامي قبل أن يقدم حججه ودفاعه في ساحة القضاء ، ويحتاجه رجل الأعمال قبل أن يقوم بتنفيذ أعماله . وكثيراً ما نسمع الآن عن تخطيط المدن ، وتخطيط برامج الإذاعة ، وتخطيط الإنتاج القومي ، وتخطيط الأعمال الانشائية والصناعية الكبرى . كل هذا يدل على أهمية التخطيط في جميع المجالات التي يعمل فيها الانسان .

وإذا كانت حاجة المهندس والطبيب والمحامي ورجل الأعمال إلى التخطيط واضحة فهي بالنسبة للمدرس أشد وضوحاً وأكثر ضرورة . فالتدريس من أكثر الميادين الانسانية تعقيداً وأهمية . ويكفي أن نذكر أن المدرس يؤدي عمله وسط مجموعة من التلاميذ من مختلفي الأعمار الزمنية والعقلية ، ومن مختلفي الميول والاستعدادات والقدرات ، وأنه مكلف بتوجيههم حتى يحصلوا على النتائج التعليمية المرغوبة ، وأن عليه أن يستخدم كثيراً من أنواع النشاط بطريقة فعالة منتجة ، وأن يكون ملماً بمبادئه العلمية ، وإعيا بقيمتها المختلفة ، قادراً على معالجتها بالطريقة التي يستفيد منها تلاميذه . ولا يقتصر الأمر على ذلك ، بل عليه أن يضع في اعتباره كثيراً من العوامل الخارجية التي

تؤثر وتتأثر بعمله ، مثل الحالة الاجتماعية والاقتصادية لتلاميذه . ونوع البيئة المحيطة بالمدرسة ، ونوع المدرسة ، والنظام التعليمي للدولة ، والامتحانات ، والإشراف الفني الخ . . . فكل هذه العوامل وغيرها تجعل من التدريس عملية معقدة متشابكة الأطراف ، يحتاج المشتغل بها إلى أن يلم بنواحيها ، وأن يعرف كيف يخطط عمله فيها حتى تأتي بالنتائج المرجوة منها .

ولا يجب أن نخدع بالمدرس ذي الشخصية البراقة ، الذي يبدو لنا أنه يحصل على نتائج طيبة من تدريسه بالرغم من عدم قيامه بتخطيط دروسه تخطيطاً جيداً . من المعروف أن معظم المدرسين الممتازين من بين الذين يوجهون كثيراً من الجهد ، ويمضون كثيراً من الوقت في إعداد خطط وحداتهم أو دروسهم اليومية ، وأن معظم المدرسين الفاشلين من بين الذين يحملون أداء هذا الواجب . فإذا كان هناك بعض المدرسين ممن ينجحون في تدريسهم دون تخطيطهم لعملهم فهم أقلية ضئيلة لا يعتد بهم ، ولا يقاس عليهم . وهناك أسباب خاصة تدعونا لتخطيط عملنا كمدرسين ، تلخص في أن التخطيط :

١ - يشجع المدرس على التعرف على الأهداف التربوية العامة ، وعلى أهداف المدرسة التي يعمل بها ، وعلى تفهم العلاقة بين هذه الأهداف وتدرسه .

٢ - يساعد المدرس على تبيين مقدار ما يساهم به تخصصه ومادته في تحقيق الأهداف التربوية العامة .

٣ - يساعد المدرس في التعرف على حاجات التلاميذ وتوفير الوسائل لإثارة ميولهم ودوافعهم وتوجيههم .

٤ - يقلل مقدار المحاولة والخطأ في التدريس ويشجع على استخدام الوسائل الملائمة التي تؤدي للاقتصادي في الوقت الحاضر وتوفير الجهد .

٥ - يكسب المدرس إحتراماً ، فالتلاميذ يقدرّون المدرس الذي يعد عمله وينظمه كما يتوقع هو منهم .

٦ - يساعد المدرس ، وخاصة المبتديء ، على الثقة بنفسه وعلى أن يتغلب على شعور الاضطراب وعدم الاطمئنان .

٧ - يساعد المدرس على تحديد أفكاره ، فالتفكير في أمر من الأمور يكون عادة مبهماً غامضاً إذا لم يعبر عنه شفهاً أو تحريراً . وكثيراً منا من اختبر عدم وضوح أفكاره حين حاول تدوينها . وقد ذكر أحد العلماء لتلاميذه ذات مرة : « إذا أردتم اختبار فهمكم للآخرين بالتعبير عنه بالكلام أو الكتابة ، فغالباً ما تجدون أن تفكيركم كان غامضاً جداً » .

وقد دلت الخبرة فعلاً على أن من الضروري أن يلجأ الإنسان إلى تدوين أفكاره ليوضحها . فإذا كان الأمر كذلك بالنسبة لأفكارنا عن بعض شئون حياتنا فإن أهمية تدوين خطط دروسنا لا تحتاج إلى دليل .

٨ - يحمي المدرس من النسيان . فمن المعروف أن المدرس يتعرض لكثير من المواقف والمشكلات التي قد تسبب له نسيان جزء من مادته ، ولذلك فمن الواجب أن تكون لديه خطة لعمله يرجع إليها وقت الحاجة .

٩ - يساعد المدرس على التحسن والنمو في المهنة . فكثير من المدرسين ممن تتاح لهم فرصة إعادة تدريس مادة من المواد ، أو وحدة من الوحدات أكثر من مرة ، ويستفيدون كثيراً من الخطط التي سبق أن قاموا بوضعها . والمدرس الناجح هو الذي يستفيد من كل خطة يقوم بتنفيذها وذلك بتدوين نقاط الضعف فيها ، وأوجه النقص التي لمسها في بعض أجزائها ، والاقتراحات التي يراها لإصلاحها ، حتى إذا ما حانت الفرصة لإعادة استعمالها إستفاد من تلك الملاحظات ، ومن خبراته السابقة ، واستطاع أن يحسن في الخطة ، وأن يكيفها وفق مجموعة التلاميذ التي يعمل معها . وعلى المدرس أن ينظر للخطة التي يقوم بعملها لأول مرة على أنها نقطة البداية ،

يقوم فيها بعد بالبناء عليها وتنقيحها وتكملتها وإيضاحها .

بعض الاعتراضات على التخطيط :

وبالرغم من وضوح أهمية التخطيط ، والمزايا العديدة التي يجنيها المدرس من وراء قيامه بها ، إلا أن هناك عدة إعتراضات يثيرها البعض ضده ، وبعض هذه الاعتراضات تافه وبعضها الآخر له ما يبرره نجملها فيما يلي : -

١ - إن التخطيط يحتاج لكثير من الوقت والجهد - ونحن لا ننكر أنه يتطلب ذلك ، إلا أنه لن يكون مصدراً للشكوى إلا في حالة قيام المدرسين بعمل خطط مطولة جداً لوحدهم أو دروسهم إرضاء للمفتشين أو الممتحنين أو غيرهم ، وليس إرضاء للغرض المنشود من الوحدة أو الدرس أو التربية بوجه عام . وعلى المدرس أن يواجه ضرورة بذل الجهد والوقت في تخطيطه لعمله ، فالتدريس عملية شاقة تستلزم ذلك ، فإذا لم يكن راغباً في أداء هذا العمل على هذا النحو فليتركه لغيره من المهن .

ويجب على المدرس ، المبتدي بصفة خاصة ، أن ينظر للتخطيط المطول على أنه أمر ضروري ، عليه أن يؤديه بصدر رحب ودون ضجر ، حتى إذا ما اكتسب الخبرات الكافية أمكنه أن يتبع أسلوباً مبسطاً للتخطيط .

٢ - إن المدرس لا يمكنه أن يتنبأ بالاتجاه الذي سيسير فيه الدرس ، ولا بالمشكلات التي قد تقوم فيه - وهذا إعتراض خاطيء إذ أن المدرس الكفء يمكنه أن يتنبأ بدرجة كبيرة من الدقة بالاتجاه الذي سيسير فيه الدرس بوجه عام . فإذا لم يكن قادراً على ذلك فمن الأفضل له أن يخطط عمله جيداً ليضمن بذلك إتجاهاً معيناً . ومن الملاحظ أن المدرسين من ذوي المراتب تكون لديهم المهارة والقدرة اللازمة لتكييف خططهم للتطورات التي تحدث أثناء عملهم مع تلاميذهم ، ولكن المبتدئين منهم يحتاجون دائماً إلى خطة منظمة

يرجعون إليها ، وإلا تعرض عملهم للاضطراب والارتباك الذي يمنع التلاميذ من الحصول على النتائج التعليمية المرغوبة ، ويسمح بالحصول على التعلم غير المرغوب ، كما يقتل ميول التلاميذ ويدعو للاخلال بالنظام والفوضى ، ولعل من الأوفق أن يجبر المدرس على أن يقوم بتخطيط عمله عن أن نشجعه على إهمال ذلك الواجب ، ذلك لأن النتائج التي تنتج عن إهمال التخطيط أسوأ بكثير من النتائج التي تنتج عن إجبار المبتدي عليه .

أما عن المشكلات التي قد تقوم أثناء العمل وعدم قدرة المدرس على التنبؤ بها ، فإن خبرة المدرس كفيلة بالتغلب عليها في كثير من الأحيان . ثم أننا نلاحظ أن معظم المشكلات التي يثيرها التلاميذ ما هي إلا استجاباتهم العادية للخبرات التي يقدمها لهم المدرس ، فإذا وضع المدرس نفسه موضع تلاميذه وهو يعد خطته ، لاستطاع أن يتنبأ بكثير من المشكلات التي قد يثيرها تلاميذه ، وأن يتخذ الخطط لمواجهةها .

٣ - إن الأسئلة ، وهي جزء مهم من الخطوة ، لا يمكن أن توضع مقدماً وهذا أمر يتصل بالاعتراض السابق ويحاج عليه بالمثل . ومن المؤكد أن المدرس لا يستطيع أن يخطط كل الأسئلة التي سيوجهها لتلاميذه أثناء عمله معهم ، ولكنه يستطيع أن يخطط كثيراً من الأسئلة الهامة التي قد يستخدمها في درسه ، بدلا من الاعتماد على الإلهام أو وحي الساعة أثناء العمل .

٤ - يصعب التنبؤ بدرجة كافية من الدقة بإجابات التلاميذ على أسئلة المدرس ، فقد يطلب منه أحيانا أن تشمل خطته إجابات التلاميذ على أسئلته . ومن الواضح أنه لا يوجد من يستطيع التنبؤ بدقة عن إجابات التلاميذ لكل الأسئلة . ومع هذا فليحاول المدرس أن تشمل خطته بياناً بإجابات التلاميذ المنتظرة ، ففي هذا تدريب شاق له لفهم سيكولوجية تلاميذه ، وتوجيهها للعناية باختيار أسئلته .

٥ - لا يستطيع المدرس تحديد الوقت اللازم لتنفيذ الخطوة - من الملاحظ

عادة أن المدرسين المبتدئين يضعون خططاً للدروسهم لا يستطيعون إكمالها أحياناً ، كما أن البعض الآخر يضع خططاً قصيرة للدروسهم تنتهي قبل الزمن المحدد لها . وليس هذا العيب عيباً في التخطيط نفسه ، بل هو عيب المدرس غير المتمرن . ولا علاج له إلا بالخبرة والمران ، فیهما يتغلب المدرس على هذه الصعوبة .

٦ - إن التخطيط يقيد من حرية المدرس ، ويجعله أكثر اعتماداً على الخطة منه على نفسه - يعترض بعض المدرسين على التخطيط على أساس أنه يقيد المدرس ويحد من حرته ، فيصبح عمله شكلياً راكداً . وهذا خطر حقيقي ولكنه ليس خطأ طبيعياً في التخطيط نفسه ، بل هو خطأ المدرس الذي يستخدم الخطة . فهؤلاء الذين يعتمدون كل الاعتماد على الخطة ، ويسرون عليها حرفياً ، هم من بين المبتدئين في المهنة أو من بين الذين لا يميلون بطبيعتهم للاستقلال في حياتهم وشئونهم ، أو من بين الذين يتجاهلون ميول تلاميذهم ويوجهون عنايتهم للمشكلات التي يثيرونها . فالخطة ليست قيداً حديدياً يسيطر على المدرس ، ويمنعه من حرية التصرف والابتكار ، بل هي مرشد له يكيّفه وفق المواقف التعليمية .

المبادئ الأساسية للتخطيط السليم المنتج :

هناك عدة مبادئ أساسية ، يجب توفرها لضمان التخطيط السليم المنتج وهي تلخص فيما يأتي :

١ - فهم المدرس لأهداف التربية بوجه عام ، وأهداف المدرسة التي يقوم بالتدريس فيها بوجه خاص .

٢ - معرفته بطبيعة الأطفال وحاجاتهم وميولهم وقدراتهم الخ .

٣ - إلمامه بالمادة الدراسية .

٤ - خبرته بطرق التدريس العديدة .

أما عن فهم المدرس لأغراض التربية بوجه عام ، فهو الحجر الأساسي في العمليات التعليمية التعلمية . وقد اختلفت أهداف التربية باختلاف الفلاسفة والأزمنة والبيئات . ويكاد يكون الإجماع في الوقت الحاضر على أن أهداف التربية هي :

- ١ - مساعدة الأفراد على تحقيق ذواتهم .
- ٢ - إيجاد علاقات إنسانية بين الأفراد والمجتمع الذين يعيشون فيه .
- ٣ - إعداد الأفراد والجماعات لاستنباط الثروات المادية واستخدامها .
- ٤ - إعداد الأفراد لتحمل المسؤولية الوطنية .

ولا شك أن من الأمور الهامة التي يراعيها المدرس في تخطيطه لعمله تخطيطه للطرق التي تساعد على تحقيق هذه الأهداف . كما يجب عليه أيضاً أن يكون ملماً بأهداف المدرسة التي يقوم بالتدريس فيها ، فلكل مدرسة أهدافها الخاصة بها .

وبجانب فهم المدرس لأهداف التربية وأهداف المدرسة التي يقوم بالتدريس فيها ، يجب عليه أن يكون ملماً بخصائص الأطفال - بحاجاتهم وميولهم - باستعداداتهم وقدراتهم ، وبكل ما يساعد على نموهم وتقدمهم العقلي والإنفعالي والاجتماعي والجسمي ، وذلك حتى يستطيع تخطيط وحداته أو دروسه ، بحيث تشبع هذه الحاجات ، وترضى هذه الميول وتراعي الاستعدادات والقدرات وتحقيق كل نواحي النمو والتقدم . فمن المعروف أننا يمكن أن نحصل على النتائج التعليمية المرغوبة إذا كانت الخبرات التي نقدمها لتلاميذنا قد خططت في ضوء النمو التقدمي العقلي والانفعالي ، والاجتماعي والجسمي هؤلاء التلاميذ . ومن المعروف أيضاً أن الخبرات التعليمية تصبح ذات معنى وأهمية أكثر بالنسبة للتلاميذ إذا كانت متصلة بميولهم وخبراتهم السابقة ، وفي حدود قدراتهم وإدراكهم . وقد أوضح « نورمان ماير

N.Maier^(١) ، أن الفشل يمكن أن يظهر في الحيوانات بوضع حوائل أو ظروف صعبة لا يمكنهم التغلب عليها بقدراتهم أو بخبراتهم الماضية . واستخلص من ذلك أن الإنسان يمكن أن يفشل وتحبط همته أيضاً ، إذا كلف بأعمال وواجبات لا يمكن أن يتغلب عليها بقدراته وخبراته . ومن هذا يتضح لنا أهمية معرفة المدرس لطبيعة الأطفال ، حاجاتهم وميولهم ، قدراتهم واستعداداتهم ... الخ ، حتى يخطط عمله في ضوء هذه المعرفة .

أما إلمام المدرس بالمواد الدراسية ، فهو أمر أساسي أيضاً في عملية التخطيط ، فلا يوجد من يستطيع أن يخطط لوحدة من الوحدات أو درساً من الدروس اليومية دون أن يكون ملماً بالميدان العلمي الذي يعمل فيه ، وليس الغرض من الإلمام بالمواد الدراسية مجرد التعرف على الحقائق والمعلومات فحسب ، بل التعرف على قيم تلك المواد المختلفة ، ومقدار ما يمكن أن تساهم به في تحقيق الأهداف التربوية المذكورة آنفاً ، وفي مساعدة نمو الأطفال وتقدمهم ، وفي تنمية المهارات والعادات اللازمة لهم . فمن الواضح أن الاتجاهات والمهارات والعادات التي يمكن الحصول عليها من تعلم الإنجليزية تخالف تلك التي يمكن الحصول عليها من تعلم الرياضة أو الكيمياء .

والتعرف على طرق التدريس الصحيحة ، وكيف يتعلم التلاميذ ضرورة هامة من ضرورات حسن التخطيط - ويتطلب التعرف عليها المعرفة التامة لسيكولوجية التعلم وللفلسفات التربوية المختلفة ، بجانب الخبرة العملية في ممارستها . ولا شك أن هذه المعارف والخبرات تتطلب من المدرس الكثير من الجهد والصبر ، إذ لم يعد التدريس مجرد الإلمام بعدة حيل يستخدمها المدرس في كل المواقف ، ومع كل التلاميذ .

ولعل المعيار الصادق لاختيار الطريقة المناسبة هو مقدار ما تساهم به في

(١) Norman Maier: The Study of Behavior Without a goal, Mc. Graw Hill, 1949.

تعلم الأطفال وحصولهم على النتائج التعليمية المرغوبة ، أو بعبارة أخرى ، مقدار ما تساهم به من إحداث تغييرات في هؤلاء الأطفال - تغييرات في مفاهيمهم ومهاراتهم واتجاهاتهم وسلوكهم ومعارفهم . ولن يتم هذا التغيير إلا عن طريق إمداد المدرس لتلاميذه بالخبرات المناسبة المنوعة التي تتحقق عن طريقها هذه النتائج الهامة .

أنواع التخطيط :

كان المتبع قديماً أن يقسم منهج كل مادة إلى عدة أجزاء (أبواب) ، ثم يقسم المدرس كل جزء فيها إلى عدة من الدروس اليومية ، يقوم بتدريسها منفصلة عن بعضها . وقد وجد بالتجربة أن هذا التقسيم للمادة لا يؤدي إلى حصول التلاميذ على النتائج التعليمية المرغوبة ، كما لا يمكنهم من فهم العلاقات بين الأجزاء المختلفة للمادة ، أو تبيين العلاقات بينها وبين المواد الدراسية الأخرى . ولذلك لجأ المربون إلى تقسيم المادة الدراسية إلى موضوعات تتجمع حولها الحقائق المطلوب دراستها في المادة . وتسمى هذه الموضوعات وحدات ووحداتها وحدة . وتشتمل كل وحدة فيها على عدد من حقائق المادة ، مرتبطة بعضها ببعض حول موضوع الوحدة . وقد أطلق على هذا النوع من الوحدات إسم الوحدات القائمة على المادة الدراسية - Subject-matter units .

وبجانب الوحدات القائمة على المواد الدراسية ، ظهر نوع آخر من الوحدات أطلق عليه اسم الوحدات القائمة على الخبرة Experience ويقوم المدرس فيها بالتعاون مع تلاميذه بتنظيم مجموعة من الخبرات المرببة حول حاجة من حاجات التلاميذ وحاجات المجتمع الذي يعيشون فيه .

ثم ظهر نوع ثالث من الوحدات هو الوحدات ذات المرجع Resource Units يختلف عن النوعين السابقين بأن لكل وحدة سواء منها القائمة على

المواد الدراسية أو القائمة على الخبرة مرجع خاص يطلق عليه مرجع الوحدة^(١) .

ولما كانت بعض مدارسنا المصرية قد اتجهت إلى استخدام طريقة الوحدات لذلك رأينا أن نوضح الخطوات المتبعة في تخطيطها ، كما سنشير أيضاً إلى تخطيط الدروس اليومية حيث أنها مازالت حتى وقتنا الحاضر الطريقة السائدة في مدارسنا . وبذلك يقتصر ذكرنا لأنواع التخطيط لثلاثة أنواع منها :

أ - تخطيط الوحدات القائمة على المواد الدراسية والوحدات القائمة على الخبرة .

ب - تخطيط الوحدات ذات المرجع .

ج - تخطيط الدروس اليومية .

ويلاحظ هنا أننا جمعنا بين تخطيط الوحدات القائمة على المواد الدراسية والوحدات القائمة على الخبرة على أساس أن كل نوع منها يستخدم المادة الدراسية كما يستخدم الخبرات .

١ - تخطيط الوحدات القائمة على المواد الدراسية والوحدات القائمة على الخبرة

تتبع الخطوات التالية في تخطيط هذين النوعين من الوحدات :

أولاً - دراسة مميزات التلاميذ الذين ستنفذ الوحدة معهم : يبدأ المدرس بدراسة مميزات التلاميذ الذين ستنفذ الوحدة معهم . ويمكنه أن يلجأ للسجلات المدرسية ، ولغيرها من الوسائل للحصول على المعلومات الكافية عن قدراتهم العقلية وحالاتهم الإنفعالية ، ونضجهم الاجتماعي ، وتحصيلهم

(١) اقرأ الفصل الثالث عن أنواع الوحدات.

المواد الدراسية أو القائمة على الخبرة مرجع خاص يطلق عليه مرجع الوحدة^(١) .

ولما كانت بعض مدارسنا المصرية قد اتجهت إلى استخدام طريقة الوحدات لذلك رأينا أن نوضح الخطوات المتبعة في تخطيطها ، كما سنشير أيضاً إلى تخطيط الدروس اليومية حيث أنها مازالت حتى وقتنا الحاضر الطريقة السائدة في مدارسنا . وبذلك يقتصر ذكرنا لأنواع التخطيط لثلاثة أنواع منها :

أ - تخطيط الوحدات القائمة على المواد الدراسية والوحدات القائمة على الخبرة .

ب - تخطيط الوحدات ذات المرجع .

ج - تخطيط الدروس اليومية .

ويلاحظ هنا أننا جمعنا بين تخطيط الوحدات القائمة على المواد الدراسية والوحدات القائمة على الخبرة على أساس أن كل نوع منها يستخدم المادة الدراسية كما يستخدم الخبرات .

١ - تخطيط الوحدات القائمة على المواد الدراسية والوحدات القائمة على الخبرة

تتبع الخطوات التالية في تخطيط هذين النوعين من الوحدات :

أولاً - دراسة مميزات التلاميذ الذين ستنفذ الوحدة معهم : يبدأ المدرس بدراسة مميزات التلاميذ الذين ستنفذ الوحدة معهم . ويمكنه أن يلجأ للسجلات المدرسية ، ولغيرها من الوسائل للحصول على المعلومات الكافية عن قدراتهم العقلية وحالاتهم الإنفعالية ، ونضجهم الاجتماعي ، وتحصيلهم

(١) اقرأ الفصل الثالث عن أنواع الوحدات.

الدراسي وقدراتهم الخاصة ونواحي عجزهم ، وحاجاتهم العقلية والعاطفية والبدنية ، وحالاتهم الاجتماعية والاقتصادية ، ونوع البيئة والمنازل التي يعيشون فيها ، وغير ذلك من البيانات أن يلم بها المدرس قبل اختياره للوحدة .

ثانيا : اختيار الوحدة : وبعد دراسة مميزات التلاميذ وتبين ميولهم وحاجاتهم واستعدادهم ، يختار المدرس إحدى الوحدات المستمدة من المواد الدراسية ، أو إحدى الوحدات التي تسد حاجة من حاجاتهم ، أو حاجات البيئة التي يعيشون فيها ، أو حاجات المجتمع بصفة عامة . واختيار الوحدة على أحد هذه الأسس لا يقوم على مجرد مراعاة ميول التلاميذ بها ، بل يقوم أيضاً على مراعاة المشكلات وأوجه النشاط ذات المعنى والأهمية الاجتماعية .

ثالثا : تحديد أهمية دراسة الوحدة ومجالها : والخطوة التالية لاختيار الوحدة هي وضع المدرس المختص عن أهمية وطبيعة ومجال الوحدة يوضح فيه ما يأتي :

١ - مدى مساهمة الوحدة في مقابلة حاجات التلاميذ في المدرسة وخارجها .

٢ - مدى ملاءمة الوحدة لمستوى التلاميذ الذين سيقومون بتنفيذ الوحدة مع المدرسين .

٣ - مجال الوحدة وأقسامها المقترحة .

٤ - أهمية كل جز من أجزاء الوحدة .

٥ - وجود علاقة بين الأجزاء المختلفة للوحدة .

٦ - أوجه النشاط التي قد تستخدم في تنفيذ الوحدة والتي يؤدي استخدامها إلى حصول التلاميذ على النتائج التعليمية المرغوبة .

رابعا : تحديد الأهداف والنتائج التعليمية المرغوبة التي يمكن تحقيقها من دراسة الوحدة : وهو أمر مهم يعجز كثير من المدرسين عن القيام به بدقة

وعناية ، ويرجع هذا إلى أن اختيار الأهداف وتحديد لها من الأمور الصعبة المعقدة ، فبعض المدرسين يعجز عن التمييز بين الأهداف البعيدة العامة المجردة للتربية ، وبين الأهداف المباشرة التي يمكن تحقيقها من الوحدة . فإذا ذكر المدرس كهدف لوحدة من الوحدات : إزدياد قدرة التلاميذ على تقدير الجمال ، أو تنمية القدرة على التفكير ، كانت أهدافا غير مقبولة للأسباب الآتية :

١ - أن مثل هذه الأهداف لا يمكن الوصول إليها إلا عن طريق برنامج مستمر يأخذ وقتاً طويلاً ، وأنها أهداف بعيدة التحقيق ، قد يحصل عليها التلاميذ نتيجة للدراسة عدة وحدات ، أو نتيجة لدراسة برامج دراسية طويلة .

٢ - أن هذه الأهداف لا تساعد على تحديد الطرق والوسائل التي تستخدم في عملية التدريس .

٣ - أن هذه الأهداف ليست أهدافاً ديناميكية ، بمعنى أنها لا تدفع التلميذ للعمل .

وإذا كان بعض المدرسين يضعون أهدافاً مجردة بعيدة التحقيق ، فإن بعضهم الآخر يضع مجموعة من الأهداف المحدودة النافذة . فالمدرس الذي يضع هدفاً مثل « اكتساب التلاميذ القدرة على النجاح في امتحان الشهادة الثانوية العامة » يقدر أن العملية التعليمية ما هي إلا حصول التلميذ على المعلومات والحقائق ، ولا يقدر أنها عملية تهدف لحصول التلميذ على النتائج التعليمية المرغوبة .

وهناك أمر يتعلق باختيار وتحديد الأهداف ، وهو عدم قدرة كثير من المدرسين على التفرقة بين الأهداف والنتائج التي يهدف إليها المدرس نتيجة لتدريسه للوحدة وبين الأهداف والنتائج التي يهدف إليها التلميذ نتيجة لدراستهم الوحدة . ولتوضيح ذلك نقول أن أهداف المدرس هي كل ما

يرغب تنميته في تلاميذه ، والمدرس في المدرسة التقليدية غالباً ما يهدف إلى أن يحفظ تلاميذه المعلومات مع حصولهم على المهارات الخاصة . أما المدرس في المدارس التقدمية فإنه يهدف إلى حصول تلاميذه على مفاهيم واتجاهات وقدرات وقيم ومهارات عامة الخ وذلك بالإضافة إلى حصولهم على المعلومات والمهارات الخاصة . أما أهداف التلاميذ فهي تلك الأمور التي يرغبون في أدائها أو المشكلات أو الأسئلة التي يودون معرفة حلولها . ومن هذا يتضح أن أهداف المدرس من تدريس الوحدة قد تخالف أهداف التلميذ من دراستها ، غير أن المهدفين بالرغم من ذلك متكاملان ، فأهداف المدرس هي النتائج التربوية المرغوبة التي يأمل أن يحصل عليها أو يصل إليها تلاميذه ، أما أهداف التلاميذ فهي النتائج التي يرغبون الوصول إليها عن طريق نشاطهم في حل المشكلة التي يهتمون بها .

ويمكن للمدرس أن يستخدم المعايير الآتية في تحديده للأهداف :

- ١ - أن تكون ديناميكية ، أي أنها تبعث على العمل وتشجعه .
- ٢ - أن تكون مرغوبة اجتماعياً ، بمعنى أن تتفق مع الأهداف التربوية العامة .

- ٣ - أن يتمكن التلاميذ بمستوى نضجهم من الوصول إليها .
- ٤ - أن تساعد على النمو ، بمعنى أنها تؤدي بالتلاميذ إلى مستويات أعلى من النضج والتحصيل .

- ٥ - أن تكون متنوعة بحيث تلائم الفروق الفردية بين التلاميذ .
- ٦ - أن تكون محدودة العدد ، حتى يمكن تنظيمها ، وحتى لا يؤدي تحقيقها إلى تشتيت الجهود .

- ٧ - أن يكون في الإمكان تنوعها .
- ٨ - أن يضع التلاميذ أهدافهم بالتعاون مع المدرس .
- ٩ - أن تكون حسنة الصياغة دقيقة العبارة .

ويوجه عام ، يجب أن توضع الأهداف في صورة المفاهيم والقيم

والإنجازات والعادات والمهارات والقدرات المنتظر أن يحصل عليها التلاميذ ،
نتيجة لدراسة الوحدة ، وذلك بالإضافة إلى ما ينتظر حصولهم عليه من
المعلومات والحقائق والمبادئ العامة .

خامساً : تقديم الوحدة للتلاميذ : ويطلق Burton على هذه
المرحلة مرحلة إعداد المسرح ، كما يطلق عليها البعض الآخر مرحلة
التوجيه ، ويقوم المدرس في هذه المرحلة بتوجيه نظر لتلاميذه إلى موضوع
الوحدة مستخدماً في ذلك كل وسيلة ممكنة . وفيما يلي بعض الوسائل التي
يلجأ إليها المدرس حتى يتنبه تلاميذه إلى أهمية موضوع الوحدة :
١ - انتهازه فرصة النقاش أو الأحاديث العادية مع تلاميذه سواء كان
هذا في الفصل أو خارجه .

٢ - إعداد عرض جذاب لبعض الأشياء التي تتصل بموضوع الوحدة
وذلك بوضعها في لوحة الاعلانات ، أو تعليقها على الحائط أو وضعها على
منضدة .

أ - الصور والاعلانات - البطاقات المصورة للأماكن والحوادث التاريخية
والجغرافية - الصور الدالة على الملابس والأعياد القومية وظروف المعيشة في
البيئات المختلفة ، كالعلاقات الصناعية والزراعية .

ب - أغلفة الكتب وبعض المقتطفات من المجلات .

(ح - بعض الكتب التي تحوي أجزاء تتصل بموضوع الوحدة .
(د) بعض الأجهزة العلمية أو الطبية أو الصناعية أو الزراعية ،
وبعض الأدوات المنزلية الخ .

٣ - الإهتمام بالحوادث الهامة والتعليق عليها ، وخاصة المذكور منها في
الصحف المحلية ، أو التي دارت حوادثها في المجتمع المحلي - زيارة أحد
الأجانب للمدينة - عرض أحد الأفلام في المدينة .

٤ - زيارة الاماكن الهامة ، وزيارة الشخصيات البارزة في المجتمع .

٥ - قراءة مقتطفات من كتاب أو جملة أو قصيدة .

٦ - عرض بعض الأفلام في المدرسة ، والإستماع إلى الأسطوانات .

ولعل المعيار الصادق الذي يحكم به المدرس على أوجه نجاحه أو فشله في تقديمه للوحدة هو مقدار ما ساهم به هذا التقديم من إثارة التلاميذ لقبول موضوع الوحدة ، واستعدادهم لبذل الجهد في السير فيها .

سادساً : وضع خطة العمل في الوحدة : : وحينما يدرك التلاميذ أهمية الوحدة ، ويحسون برغبتهم في دراستها يبدأ المدرس في وضع خطة العمل على أساس المشاركة بينه وبين تلاميذه . فعن طريق هذه المشاركة يتعلم التلاميذ كيف يخططون ، وكيف يختارون ، وكيف يحكمون ، وكيف يشتركون في القرارات الجماعية وغير ذلك . واشترك التلاميذ في وضع خطة العمل في الوحدة القائمة على المادة الدراسية اشترك محدود ؛ ذلك لأن هذه المشاركة تقتصر غالباً على البحث في المصادر وتحليلها ، وتصنيف وجمع وتنسيق المادة التي تنفع كإجابات للأسئلة المختلفة ، يضاف إلى هذا مايقوم به التلاميذ من إعداد وتقديم للمختصرات عن الأجزاء المختلفة للوحدة ، والقيام بإدارة المناقشات وتنظيمها إذا دعت الحاجة إلى ذلك . أما اشترك التلاميذ في وضع خطة العمل في الوحدة القائمة على الخبرة ، فهو على نقيض ذلك ، إذ يشمل كل النواحي الهامة في الوحدة ولا يكاد يترك للمدرس إلا مهمة الإشراف والتوجيه .

ولعل أول خطوة في وضع خطة العمل في الوحدة هي المناقشة بين التلاميذ والمدرس وتقديم الاقتراحات ، وقبولها أو رفضها أو تعديلها . وتنتهي المناقشة عادة بوضع قائمة بالأشياء التي يجب الحصول عليها ومصادر هذه الأشياء ، والأمور التي يجب عليهم أدائها وكيفية أدائها ، كما تشمل القائمة أيضاً على تقسيم العمل بين التلاميذ فرادي ، وعلى هيئة لجان . وقد

يشتمل وضع الخطة ايضا بيان بالرحلات والزيارات والمقابلات التي يحتمل قيام التلاميذ بها . ويرى Burton أن خطة العمل في الوحدة قد تشمل كل أو بعض الأعمال الآتية :

١ - قائمة بالأسئلة المطلوب البحث عن إجابتها .

٢ - عمل التلاميذ والمدرس لخريطة تفصيلية توضح أجزاء العمل لوضعها أمامهم بغرض توجيههم في عملهم ، ومعرفة الأجزاء التي تتم من الوحدة .

٣ - عمل قائمة بمصادر المعلومات والأدوات اللازمة . وأكثر مصادر المعلومات شيوعاً هي الكتب الدراسية ، والمطبوعات المختلفة والكتب الإضافية والمجلات والنشرات . يضاف إلى هذا ، الصور والأفلام وبعض الأشياء الحقيقية ، والرسوم البيانية والخرائط واللوحات . كما تعتبر خبرة التلاميذ الماضية وخبرة بعض المواطنين في المجتمع المحلي من المصادر الهامة للمعلومات . وتعتبر الرحلات والزيارات للمتاحف والمصانع والمزارع وموانئ السفن والشواطئ من أهم مصادر المعلومات ، بحيث تنظم قبل القيام بها . فالرحلة غير المنظمة لا تعطي التلاميذ المعلومات المرغوب الحصول عليها ، بل وتكون نتائجها خطيرة على سلوك واتجاهات التلاميذ نحو الخبرات التي تقدمها لهم المدرسة .

٤ - تعيين اللجان ، وهذا أمر هام في تخطيط العمل في الوحدة تستدعيه كثرة الخبرات التعليمية فيها . ولذلك يقسم العمل بين أفراد الفصل وفقاً لميولهم وقدراتهم . وقد تكون اللجان كبيرة أو صغيرة ، تختص كل منها بعمل من الأعمال ، فتكون هناك لجان مهمتها جمع المواد وعمل المعارض ، ولجنة أخرى للحصول على المعلومات من المكتبات أو المتاحف أو المجتمع المحلي ، ولجنة ثالثة لمقابلة الشخصيات أو دعوتهم للمدرسة ، ولجنة رابعة يعهد إليها بعمل أشياء كموديلات المنازل والملابس والأثاث ، كما قد تكون

هناك لجنة لتلخيص التقارير وغيرها الخ .

وقد يكون اختيار التلاميذ للجان المختلفة بدافع ميلهم للعمل فيها ، وقد يرشحه التلاميذ الآخرون لإحدى اللجان . كما قد يختاره رئيس اللجنة أو يعينه المدرس . ومن الملاحظ أن التلاميذ يختارون العمل مع أصدقائهم أو مع رفقاتهم الذين يتساوون معهم في المرتبة الاجتماعية والاقتصادية ، كما يلاحظ أنهم يتجنبون عادة العمل مع من هم أقل منهم اجتماعيا واقتصادياً . وكل هذه اتجاهات طبيعية ، غير أن المدرس يجب أن يوجههم للعمل في اللجان دون النظر للمستوى الاجتماعي ، وألا يتردد في تغيير أعضاء اللجان إذا وجد منهم تكتلا في غير صالح العمل ، كما يجب عليه أن يتحقق من إلحاق كل تلميذ باللجنة التي تناسب ميوله وقدراته ، وأن يعرف العمل الذي سيكلف به كل منهم .

٥ - إعداد الخطط للمناقشات ، ويشمل وضع خطة العمل أيضا على توضيح المسائل والمشكلات التي تعرض على اللجان المختلفة لمناقشتها . وفيما يلي بيان بعض ما يعرض منها :

١ - التقرير عن تقدم العمل بالوحدة ، ومراجعة ما تم منها ، وإعادة النظر في الخطة في ضوء التقدم الذي حدث .

٢ - النظر في تنظيم الخطة وفي أنواع النشاط التي تستخدم .

٣ - إعداد الأسئلة التي يقوم التلاميذ بالبحث عن إجاباتها ، وتحديد الواجبات التي عليهم القيام بأدائها .

٤ - النظر في إعادة تنظيم اللجان إذا استدعي الأمر ذلك .

٥ - التقرير عن الصعاب الهامة التي تظهر في ناحية من نواحي العمل ، والتي تتطلب معالجة جماعية ، وتقديم الاقتراحات لحلها .

٦ - تقويم الوسائل والعمليات والنتائج .

٧ - مناقشة الوسائل التي تتبع في تلخيص نتائج الوحدة في صورة تقارير تحريرية أو شفوية ، وفي صورة رسوم وصور ونماذج ورسوم بيانية ، ولوحات ومعارض وتمثيلات . أو النظر في عمل فيلم للوحدة يمثل مراحلها المختلفة .

سابعا : مرحلة تنفيذ العمل في الخطوة : ويختلف نوع العمل في الوحدة عنه في الدروس التقليدية في أمور ثلاثة :

١ - وجود حركة كبيرة بين التلاميذ وهمة تدل على نشاط حركة العمل ، وذلك بدلا من الهدوء الذي يتميز به الدرس التقليدي .

٢ - كثرة عدد أنواع النشاط وتنوعها .

٣ - عدم تجزئة الخبرات التعليمية إلى أجزاء (دروس) قصيرة كما هو الحال في المدارس التقليدية . فقد تخصص المدرسة الابتدائية نصف وقتها أو أكثر يوميا لدراسة الوحدات ، وقد تخصص المدرسة الثانوية ساعتين أو أكثر يوميا .

وقد أعدت Whipple J.M.^(١) قائمة بأنواع النشاط والخبرات التي يقوم بها التلاميذ في أثناء تنفيذ خطة الوحدة على النحو الآتي :-

(١) العمل بالوسائل البصرية ويشمل :

١ - جمع الصور والمواد الموضحة الأخرى .

٢ - دراسة الصور والمجسمات والشرائح للأغراض التعليمية المختلفة .

(١) Gertrude M. Whipple. «What Pupils Do in an Activity», Course of Study Bulletin, No. 162 Los Angeles City Schools.

٣- فحص المعروضات .

- ٤ - تدوين الأسئلة الهامة أثناء فحص الوسائل والمواد البصرية .
- ٥ - إختبار الوسائل البصرية لاستعمالها .
- ٦ - إعداد المعارض وكتابة البطاقات والبيانات على المعروضات .
- ٧ - تنظيم وحفظ المواد والمنتجات لإعادة استعمالها مستقبلا .

(ب) القيام بالرحلات الطويلة والقصيرة :

- ١ - لزيارة المتاحف وحدائق الحيوانات وأحواض تربية الأسماك الخ .
- ٢ - لزيارة الشركات الكبرى للحصول على المعلومات وبعض المواد .
- ٣ - لزيارة المصانع لمشاهدة العمليات الصناعية المختلفة (صابون ، ورق ، زجاج الخ ...) .

(ح) دراسة المشكلات وتشمل :

- ١ - البحث عن المعلومات اللازمة للإجابة على الأسئلة الهامة .
- ٢ - الرجوع للموسوعات والمراجع للبحث عن المعلومات .
- ٣ - إستعارة الكتب من المكتبات العامة ، أو من الأفراد والهيئات لتكملة ما يوجد في مكتبة المدرسة من نقص .
- ٤ - الكتابة للشركات والمصانع وغيرها للحصول على المعلومات والمواد .

- ٥ - تنفيذ التعليمات التي يقترحها المدرس .
- ٦ - أخذ البيانات من الكتب العديدة تمهيداً لحضور المناقشات أو لكتابة التقارير .

- ٧ - دراسة الخرائط للبحث عن الأماكن والبلاد الهامة .
- ٨ - القيام بالتجارب التي تعين على حل المشكلات .
- ٩ - تقويم المعلومات للتجمعة من مصادر مختلفة ، وتحديد مدى دقتها ، وبيان التعارض بينها إن وجد .

- ١٠ - تنظيم ما قرأه التلاميذ تمهيداً لحضور المناقشات أو لكتابة التقارير
- ١١ - إعداد وإلقاء التقارير الشفهية الهامة .
- ١٢ - إعداد نيزات قصيرة لأغراض محددة ، كاستخدامها في كتاب للفصل أو كإيضاح لأحد المعروضات .
- ١٣ - إعداد ثبت بالكتب التي استخدمت في دراسة الوحدة .

(د) تذوق الأدب وذلك :

- ١ - بقراءة القصص المسلية .
- ٢ - بقراءة الشعر .
- ٣ - بالاستماع للقراءة بفرض التسلية أو الحصول على المعلومات .

(هـ) إعداد وسائل الإيضاح وتشمل :

- ١ - عمل المصورات والرسوم البيانية .
- ٢ - عمل التصميمات .
- ٣ - رسم وإنشاء الخرائط من مختلف الأنواع .
- ٤ - إعداد الإعلانات .
- ٥ - إعداد المناظر لرواية تمثيلية .
- ٦ - عمل بعض المعروضات لعرضها في معرض .

(و) تقديم المعلومات ، وذلك :

- ١ - باقتراح أحسن الوسائل التي تقدم بها المعلومات .
- ٢ - بالإشراف على طبع البيانات والمعلومات .
- ٣ - بالعناية بلوحة الإعلانات ، وتزويدها بالأخبار والمعلومات الجديدة
- ٤ - بإعداد الخطط لعقد مؤتمر وتنظيم برنامجه .
- ٥ - بكتابة التمثيليات .

(ز) تقويم العمل وذلك :

- ١ - بحضور الامتحانات بمختلف أنواعها .

- ٢ - بإعداد بعض الاختبارات للتلاميذ الآخرين .
٣ - بالاحتفاظ برسوم بيانية توضح تقدم التلاميذ .

وبالرغم من أن قائمة Whipple تحتوي على كثير من أنواع النشاط والخبرات التي يقوم بها التلاميذ في أثناء تنفيذ الوحدة ، إلا أن هناك أنواعاً أخرى عديدة تستدعيها طبيعة كل وحدة ، وخطة العمل فيها . ومهما كانت أنواع النشاط والخبرات فإنها لا تعتبر مربية (تؤدي إلى النتائج التربوية المرغوبة) إلا إذا توافر فيها ما يأتي :

- ١ - أن يحقق استعمالها أغراض التلاميذ من الوحدة .
٢ - أن يحقق استعمالها الأهداف الاجتماعية المرغوبة التي يأمل المدرس الوصول إليها نتيجة لدراسة الوحدة .
٣ - أن تكون مناسبة لمستوى نضج التلاميذ ، وأن تتحدى قدراتهم (دون أن تثبطها) ، وأن تؤدي إلى أنواع جديدة من التعلم ، وأن تسمح بتطبيق ما تعلموه من قبل .
٤ - أن تكون متنوعة ، بحيث تساعد على نمو التلميذ عقلياً واجتماعياً وجسدياً ، وبحيث تناسب الفروق الفردية بين التلاميذ .
- أن يسهل وجودها في المدرسة أو البيئة .

وهناك أمران جديران باهتمام المدرس أثناء تنفيذ الوحدة وهما :

- (١) مسؤوليته في استخدام أنواع النشاط المختلفة :

حينما اتجه المدرسون لاستخدام أنواع النشاط والخبرات المتنوعة وقع كثير منهم في خطئين جسيمين : (١) استخدام أنواع النشاط المختلفة دون النظر إلى أهميتها أو علاقتها ببعضها ، أو بالأهداف الموضوعية ؛ ذلك لأن الاعتقاد كان سائداً بأن كل نشاط يؤدي إلى نتائج تربوية بطبيعته . (٢) الاستمرار في

استخدامها استخداماً عشوائياً دون توجيه من المدرسين .

ولا شك أن الوقوع في هذين الخطأين قد أدى إلى نتائج خطيرة ،
ولتفاديها يجب على المدرس أن يتحمل مسئولية اختيار أنواع النشاط المناسبة ،
والعمل على توجيه هذا النشاط الوجهة الصحيحة التي تؤدي إلى النتائج
التعليمية المرغوبة .

(ب) ضرورة المحافظة على النظام أثناء وقت العمل بالوحدة :

يدهش كثير من الآباء والمدرسين بالمدارس التقليدية حين زيارتهم
للمدارس التقدمية التي تتبع فيها طريقة الوحدات ، إذ لا يجدون صفوف
التلاميذ المتراسة التي اعتادوا رؤيتها ، كما لا يجدون ذلك الموقف السلبي
الذي يجلس فيه التلاميذ يستمعون للمدرس ، بل يجدون غرفة كبيرة أو
أكثر ، مليئة بأنواع النشاط المختلفة ، فبعض التلاميذ يكتب وبعضهم يقرأ ،
كما يقوم بعض الأفراد أو الجماعات بعمل النماذج والخرائط والرسوم البيانية
وما إلى ذلك . كما يجدون بعض التلاميذ وقد خرجوا من حجرة الدراسة
ليقوموا بطلاء جدران إحدى صالات المدرسة ، أو يجدون بعض التلاميذ وقد
تجمعوا في صورة لجان أخذت تناقش كثيراً من المسائل والمشكلات .

ويخشى كثير من هؤلاء المدرسين الإقدام على اتباع طريقة الوحدات
(أو غيرها من الطرق الحديثة) التي تستلزم استخدام عدد كبير من أنواع
النشاط في وقت واحد ، ذلك لأنهم يخشون أن ينقلب العمل إلى نوع من
الفوضى لا يستطيعون ضبط زمامه والتحكم فيه . ومشكلة النظام أثناء قيام
مجموعة من التلاميذ بأنواع مختلفة من النشاط مشكلة حقيقية ، لها أهميتها
واعتبارها ، ولكن التغلب عليها بسيط ، وذلك بأن يحاطر المدرس ويحاول أن
يضع نفسه وتلاميذه في الموقف ، فالقدرة على ضبط جماعة يسودها الحماس ،
نهمكة في عديد من أوجه النشاط لن تأتي إلا عن طريق الخبرة . وذلك
بالإضافة إلى تفهم المبادئ الأساسية التي تقوم عليها الطرق الحديثة ،

وملاحظة المدرس لغيره من المدرسين الذين يقومون باتباعها بنجاح ، وتعرضه للنقد والتوجيه الفني المستمر .

وفى يلي بعض الاقتراحات التي تساعد على أن يتم العمل بنظام في أثناء تنفيذ الوحدة :

١ - أن يوجه التلاميذ في أثناء مرحلة وضع خطة العمل في الوحدة (المرحلة السادسة) بحيث يعرف كل تلميذ ما سيؤديه وكيف يؤديه .

٢ - أن يتأكد من معرفة كل تلميذ وكل لجنة لما عليه أو عليها من واجبات وطريقة تأدية هذه الواجبات .

٣ - أن يتوقع قيام مشكلات في أثناء تنفيذ الخطة ، وأن يكون مستعداً لعقد مؤتمر مع تلاميذه يحل فيه هذه المشكلات بمجرد ظهورها ، وقبل أن تكون عاملاً في تثبيط همته أو سبباً في إثارة الفوضى والإخلال بالنظام .

٤ - أن يعقد المدرس مؤتمراً لإعادة تخطيط الوحدة إذا لم يكن العمل يسير فيها سيراً مرضياً .

٥ - أن ينتقل المدرس بين التلاميذ وبين اللجان ، وأن يشاركهم العمل ويسألهم الأسئلة ، ويقدم الاقتراحات ، وهكذا يجمع بين توجيهه لتلاميذه وضبطه لنشاطهم .

٦ - أن يقوم بإعداد المواد والألات التي يستدعي العمل استخدامها قبل الحاجة إليها ، وأن يضع نظاماً يضمن توزيعها على التلاميذ بدقة وسرعة .

٧ - أن يضع نظاماً لاستعمال الكتب والمراجع ، وخاصة إذا كان عددها قليلاً لا يتناسب مع عدد التلاميذ .

٨ - في حالة استخدام المدرس لأنواع جديدة من النشاط ، يحسن أن يعهد بها إلى مجموعة صغيرة من التلاميذ لتجريبها ، حتى إذا ما نجحوا في

القيام بها أمكن تعميمها ، وذلك منعاً للاضطراب الذي يحدث دائماً حين تقوم جماعة كبيرة من التلاميذ بتجربة عملية جديدة دون توجيه كاف .

٩ - على المدرس أن ينمي في تلاميذه العادات الطيبة التي تساعد على نجاح العمل الجمعي مثل المحافظة على أخذ دورهم ، وعدم تعطيل الآخرين ، وبالإشتغال بناحية أخرى من العمل ، بدلاً من الوقوف في انتظار الآلات والمواد التي قد تكون مع غيرهم من التلاميذ ، وضرورة التوقيع على استلام الأدوات والمواد والكتب .

١٠ - أن يدرب المدرس تلاميذه على تحديد الوقت اللازم لعملهم .

١١ - أن يعرفهم بالترتيبات اللازمة لعقد المؤتمر .

١٢ - أن ينمي في تلاميذه بطريقة مباشرة وغير مباشرة الفهم بأن الحرية تتضمن المسؤولية ؛ وبأن ضبط النفس والتعاون يعدوان بالفائدة عليهم وعلى معلوماتهم .

والقاعدة العامة في تقويم العمل بالوحدة هي أن التلميذ يجب أن يتعلم لا لمجرد اختباره في النهاية فيما احتفظ به من معلومات وحقائق ، بل لكي يصبح قادراً على استخدام ما تعلمه استخداماً وظيفياً في المواقف التعليمية المختلفة .

ثامناً : بيان بالكتب والمراجع : وتشتمل الوحدة في النهاية على بيان الكتب والمراجع ، وتشمل عادة ما يستخدمه المدرس وما يستخدمه التلميذ .

(ب) تخطيط الوحدات ذات المراجع

سبق أن ذكرنا الوحدات ذات المراجع تختلف عن النوعين السابقين من أنواع الوحدات ، بأن لكل وحدة سواء منها القائمة على المواد الدراسية أو القائمة على الخبرة مرجع خاص يطلق عليه مرجع الوحدة . وقد تقوم مجموعة من المدرسين بإعداد هذا المراجع ، كما قد يقوم بإعداده أخصائيون في التربية

يعاونهم بعض المدرسين ، وغيرهم من الفنيين . الهدف من هذا المرجع توجيه المدرسين وإرشادهم للسير في الخطوة ، وذلك بتوضيح أهمية الوحدة وأهدافها ، وأنواع النشاط والمواد والمراجع التي قد يلجأ إليها أثناء تنفيذ الوحدة .

ويشمل مرجع الوحدة على البيانات^(١) الآتية .

(أولاً) عنوان الوحدة ويليهِ بيان بمحتويات الخطوة .

(ثانياً) المقدمة ويوضح فيها أهمية موضوع الوحدة بالنسبة للتلاميذ ؛ كما يوضح فيها طبيعة ومجال الوحدة ، والمسائل والمشكلات التي ستتناولها .

(ثالثاً) تحديد أهداف الوحدة ويوضح فيها المفاهيم والاتجاهات والقيم والقدرات الخ التي ينتظر أن يحصل عليها التلاميذ نتيجة لدراستهم للوحدة .

(رابعاً) بيان متصل بأنواع النشاط المقترحة لمعالجة الموضوع ، وطريقة استخدامها والنتائج التعليمية المرغوبة المنتظر الحصول عليها نتيجة استخدامها .

(خامساً) ثبت بمصادر البيئة المحلية التي يمكن استخدامها ، والمصادر والمعدات التي يمكن للمدرسة أن تقدمها ، ويشمل :

١ - الوسائل البصرية والسمعية .

٢ - الآلات المختلفة للموسيقى والتسجيل الخ .

٣ - المعارض والمتاحف .

(١) سبق أن أوضحنا بالتفصيل المعايير الواجب اتباعها في اختيارنا لأهداف الوحدات القائمة على المواد الدراسية والقائمة على الخبرة - كما أوضحنا أنواع النشاط المختلفة وطريقة السير في العمل - ولما كانت الوحدات ذات المرجع تشتمل خططها على بيان الأهداف وأنواع النشاط وطرق السير في الوحدة فإننا سنتناولها باختصار، وعلى الطالب أن يرجع لما كتبناه في الصفحات السابقة.

٤ - المنظمات الموجودة في البيئة المحلية ، وهيئات الخدمات والمعاهد المختلفة التي يمكن أن يستفيد من وجودها المدرس .

كما يشمل أيضاً ثبت بالمراجع التي يستخدمها المدرس والتي يستخدمها التلميذ ،

(سادساً) اقتراحات بكيفية تقويم الوحدة - تقويم الأهداف والوسائل والنتائج وأعمال التلاميذ ، وقد يذكر فيها وسائل التقويم المختلفة الممكن استخدامها .

ومن الواضح من خطوات مرجع الوحدة أنه مجرد مرشد مرن يكيفه المدرس وفق حاجات تلاميذه ، ووفق المواقف التعليمية التي ينتظر مقابلتها مع تلاميذه .

(ح) تخطيط الدروس اليومية :

سواء سار المدرس على طريقة الوحدات أو على الطريقة التقليدية فإنه بحاجة إلى التخطيط اليومي لعمله لأجزاء الوحدة^(١) أو للدروس العادية .

وتخطيط الدرس اليومي من أهم واجبات المدرس المبتدئ ، وذلك لأنه يعدّه مقدماً للحياة عقلياً وعاطفياً فيما سوف يقوم به في الفصل ، فالجوه المتحمسة والأسئلة التي قد تثار ، والمشكلات التي قد يقابلها التلاميذ ، وكيفية التغلب عليها ، كل هذه أمور يتصورها في مخيلته وهو يخطط دروسه اليومية ، ولا شك أن مقدار نجاح المدرس في عمل خطته اليومية يتوقف على مدى تخيله لما سوف يكون عليه الموقف في الفصل .

(١) تقوم الوحدة أساساً على عامل الاستمرار في الخبرات وأنواع النشاط التي يقوم بها التلميذ والمدرس وليس على أساس تقسيم الوحدة إلى أجزاء . ومع ذلك فلا يمكننا تجاهل ضرورة قيام المدرس والتلميذ بوضع خطة للعمل اليومي في الوحدة حتى يسير العمل بانتظام .

وتشتمل خطة الدرس اليومي الناجح على ما يأتي :

(أولاً) أهداف الدرس .

هناك إجماع عام على أن خطة الدرس يجب أن تشمل بياناً بأهدافه ، ذلك لأن الإشارة إلى الأهداف تساعد المدرس على تحديد وسائل وطرق وأغراض العملية التعليمية التعلمية . ويجب أن تشمل خطة الدرس الأهداف التي يبغى المدرس حصول تلاميذه عليها ، كما يجب أن تشمل أهداف التلاميذ من الدرس . ويمكن للمدرس ان يسترشد في تحديده لأهداف درسه بما سبق أن ذكرناه عن تحديد الأهداف للوحدة ، وقد يسترشد بالأسس الآتية أيضاً :

١ - يجب أن تكون الأهداف ذات قيمة في ضوء الفلسفة التربوية الشائعة .

٢ - أن تخدم غو التلاميذ وتطورهم أكثر من خدمتها للمادة الدراسية .

٣ - أن يؤدي تحقيقها إلى تغييرات أساسية في تعلم التلاميذ - تغييرات في مفاهيمهم واتجاهاتهم وقدراتهم ومهاراتهم الخاصة وتقديراتهم الخ .. كما يجب أن تزيد من معارفهم ومعلوماتهم .

٤ - أن يكون من الممكن تحقيقها ، وذلك بمراعاة قدرات وميول التلاميذ فمن الأمور التي يخطيء فيها كثير من المدرسين محاولتهم إجبار التلاميذ على القيام بخبرات أو تعلم معلومات تفوق قدرتهم أو لا تتفق وميولهم .

٥ - أن تكون الأهداف محدودة بالإمكانات التعليمية الموجودة في المدرسة والبيئة وبالوقت المحدد ، فلا يغالى المدرس في أهدافه في الوقت الذي يعلم فيه نقص هذه الإمكانيات أو عدم كفاية الوقت لتحقيقها .

٦ - أن تؤدي إلى إرضاء حاجة من حاجات التلاميذ .

٧ - أن تستدعي العمل والنشاط للحصول على النتائج التعليمية المرغوبة .

٨ - أن يكون هناك اتصال بين الأهداف ، بعضها ببعض الآخر .
(ثانياً) مادة الدرس .

تعتبر مادة الدرس من الوسائل التي تتحقق بها الأهداف ، ولذلك كان اختيارها من الأمور الهامة . وهناك عدة مبادئ يختار المدرس المادة الدراسية على أساسها :

١ - أن تساعد على تحقيق الأهداف والوصول إلى النتائج العقلية المرغوبة .

٢ - أن تكون مناسبة لمستوى النمو ونضج التلاميذ وموافقة لقدراتهم وحاجاتهم وميولهم .

٣ - أن تشمل على عدة مبادئ أساسية وحقائق ومدرجات تناقش مع التلاميذ .

٤ - ألا تكون مجرد تكرار تكرار لما هو في الكتاب المدرسي بل تشمل إضافات وتفسير وتوضيح لها .

٥ - تختار المادة الدراسية للأطفال الصغار مما يدور في حياتهم اليومية ، وكلها مما التلاميذ استطاع المدرس أن يقدم لهم من المواد ما يشمل المدرجات والمبادئ العامة .

٦ - يجب أن يوضح المدرس في اختياره للمادة الدراسية العلاقات بينها وبين المواد الأخرى ، والعلاقة بينها وبين خبرات ونشاط التلاميذ .

(ثالثاً) أنواع النشاط التي سيستخدمها المدرس في دروسه وطريقة السير في الدرس .

يوضح المدرس في خطته أنواع النشاط التي سيستخدمها مع تلاميذه في أثناء الدرس ، وقد تشمل قراءة وكتابة التقارير والمناقشات والاستماع إلى زائر خارجي ، وغير ذلك من أوجه النشاط التي سبق أن أشرنا إليها في كلامنا عن تخطيط الوحدات .

وعلى المدرس أن يوضح أيضاً طرق معالجته لدرسه ، وأن تكون هذه الطرق متنوعة ، ولا تسير على نمط واحد ، فمن الملاحظ أن كثيراً من المدرسين يقتصرون على طريقة السؤال والجواب ، أو طريقة الإلقاء ، أو يجمع من هاتين الطريقتين مما يسبب الضيق والضمج للتلاميذ ويصرفهم عن الدرس . وقد يستخدم المدرس بعض الطرق الآتية في معالجته لدرسه اليومي .

١ - تكليف بعض التلاميذ بعمل تقرير شفهي عن جزء من أجزاء الدرس أو عن قراءة خارجية .

٢ - تدبير اشتراك التلاميذ في مناقشة حول أهم المسائل والمشكلات التي يتناولها الدرس .

٣ - تقديم تمثيلية أو عرض أحد الأفلام .

٤ - الاستعانة بالخرائط والرسوم البيانية واللوحات والصور الخ .

٥ - تقسيم العمل إلى لجان وعرض كل لجنة لأعمالها .

٦ - التوجيه للمكتبة مع التلاميذ لأخذ البيانات والمعلومات اللازمة .

٧ - قيام التلاميذ بعمل النماذج والخرائط والرسوم البيانية واللوحات الخ .

٨ - استخدام الوسائل المعينة المختلفة .

(رابعاً) تعيين ما سيقوم به التلاميذ في الدرس التالي .

وهذا أمر في غاية الأهمية ، فمن الملاحظ أن كثيراً من المدرسين يغفلونه أو يخصصون له الدقائق القليلة في نهاية الدرس - ولأهمية هذا الجزء من الخطة يجب على المدرس أن يراعى ما يأتي :

١ - أن يحس التلاميذ بأن ما يكلفهم به المدرس لأدائه استعداداً للدرس تطور طبيعي مستمر للعمل الذي يقومون به .

٢ - أن يتفق عليه المدرس بالتعاون مع تلاميذه .

٣ - أن يوضح المدرس العمل الذي سيقوم به التلاميذ ، ولماذا يؤدونه وكيفية أدائه .

٤ - أن يشمل التعيين على بعض الصعاب التي تحتاج إلى مجهود للتغلب عليها ، مع ملاحظة ألا يكون التعيين صعباً للدرجة التي يعجز فيها التلاميذ عن القيام به .

٥ - أن يكون العمل الذي يكلف به التلاميذ متنوعاً ملائماً لهم ولحاجاتهم وقدراتهم .

٦ - أن يستخدم التلاميذ في معالجته خبراتهم الماضية .

٧ - في حالة تقسيم التعيين على التلاميذ يجب أن يكون كل تلميذ مسئولاً عن جزء منه .

٨ - أن يكلف المدرس التلاميذ بالتعيين في وقت مناسب من الدرس .

٩ - أن يعين المدرس لتلاميذه مرشداً أو أكثر يعاونهم على دراسة ما يكلفون به ، كان يعطيهم بعض الأسئلة أو يشير إلى المراجع أو غير ذلك .

(خامساً) التقويم :

يجب أن تشمل الخطة على تقويم المدرس لعمل التلاميذ ونموهم من

جميع نواحيه ، ويتم هذا التقويم بإحدى الوسائل المذكورة في الفصل السادس .

كما يجب أن ينهي المدرس خطة درسه اليومي بتقويمه لدرسه بعد تنفيذه لتقويم تلاميذه ، فيبين مدى نجاحه في درسه ، ومدى تحقيقه لأهدافه ، وما سيفعله إذا حققت هذه الأهداف تحقيقاً جزئياً .

كما يجب أن يبين أيضاً كفاية أو نقص أنواع النشاط المستخدمة .

المعينات البصرية والسمعية

سيكولوجية المعينات البصرية :

لقد أدرك المربون أهمية المعينات البصرية في استثارة المتعلم ، وتبيينوا ما تصفيه على التعلم والتعليم من حيوية . ومع ذلك فملاحظة كثير من المدرسين في عملهم تدل على أن عدداً كبيراً منهم يخفق في استخدام المعينات البصرية على النحو المرضي . ولسنا في حاجة إلى مهارة أو خبرة لنبدل على أهمية الحقائق الملموسة في حجرة الدراسة ، فاستخدام مختلف وسائل الإيضاح يجعل العمل في حجرة الدراسة مثيراً للاهتمام ، باعثاً على الشوق . على أنه إذا أريد استخدام هذه الوسائل بفاعلية أكبر فلا بد من أن نفهم طرق استخدامها .

كل تعلم يقوم أولاً على خبرة محسوسة . وكل مفاهيمنا عن العلاقات المختلفة مستقاة منها . وهذه المفاهيم تستخدم في تكوين مفاهيم أخرى عندما تتسع خبراتنا وتقتد . وعندما كنا أطفالاً كنا منصرفين إلى تعلم طبيعة الأشياء المادية التي تحيط بنا ، وفي تعلم الأسماء التي نستخدمها لنشير إليها وإلى صفاتها . ويمكن أن نتعلم أسماء كالبرتقالة ، والقط ، وأحمر ، وطويل . . الخ غير أن هذه الأسماء ليس لها معنى إلا حين يصحب تعلمها صور حية لها . ولا يمكن أن ندركها إدراكاً واضحاً كافياً إلا بالخبرة الحسية التي تلزم

لهذا الإدراك . ولما كانت كثير من تصوراتنا من النوع البصري ، فينبغي أن يدرس المدرسون على وجه الخصوص المعينات البصرية ووظيفتها .

ونحن نؤكد دائماً أهمية الخبرة المباشرة أي دراسة الشيء نفسه . ونفسر الأشياء الجديدة في ضوء الخبرة الماضية . فعندما نخبر الأشياء الجديدة ، نفسرها في ضوء المعاني والتصورات التي اكتسبناها من الخبرة الماضية ، وتلعب الصور العقلية دوراً هاماً في جعلها ذات مغزى ومعنى . وهذا يوضح أهمية الصور الواضحة الحية الدقيقة في اكتساب كثير من المعاني . فمثلاً قد يتعلم الطفل أن الظبي نوع من الحيوان ، لكن هذه الحقيقة إذا انسلخت وبعدت عن صورة الظبي ، فإن فائدتها للطفل تصبح ضئيلة ، ففي تحصيل مفهوم الظبي ، ينبغي أن تستخدم الخبرة المباشرة . والصورة الجيدة تعتبر أمراً أساسياً في حالة بعد الخبرة المباشرة عن المتعلم .

وتقتضي معرفتنا بالأمكان والمواقف والحياة في الجماعة ، بل وفي العالم كله أن نهتم بالصور الحية الدقيقة لها . ولكي نتعلم الأشياء التي تحيط بنا بل والتي تبعد عنا لا بد أن تيسر صورها وقت التعلم .

ولكي يوفر المدرس صوراً دقيقة لما يتعلم ، لا بد أن يكون لديه عدد كبير من المعينات البصرية كالصور والشرائح والخرائط والرسوم البيانية ، ونستطيع أن نضيف إليها أحياناً الأفلام . واستخدام هذه الوسائل يحتاج إلى دراسة خاصة من كل مدرس مادامت هذه تسهم في تكوين المفاهيم الضرورية لفهم وتفسير ما يدرس .

ويتوقف مدى فهمنا لصفحة مكتوبة مثلاً على مقدار ما نستطيع أن نضعه من معانٍ لكلماتها . ويختلف هذا اختلافاً كبيراً تبعاً للصور التي نترجمها والتي تتصل بهذه الكلمات . ويبدو أن استخدام كثير من الرموز يتضمن صوراً قليلة ، ولكننا حين نحاول القيام بتطبيق عملي أو شرح هذه الرموز نحتاج إلى الصور . وأي وصف لفظي مهما كان بارعاً لمدينة كالقاهرة

مثلا لا يمكن أن يغني عن مناظر القاهرة وصور ما فيها من ألوان النشاط والمباني والمواصلات وغير ذلك . ومعنى هذا أن كل تلميذ قد يخلص من وصف لمكان معين بصور عقلية مختلفة . وأي وصف لا يمكن أن يساوي في فاعليته الصور الجيدة ، ولا يمكن أن يساعد على تصور شيء وإدراكه مثلما تساعد هذه الصور . وما زالت الصور المتحركة ذات نفع كبير في هذا المجال . وقد تكون زيارة المدينة أكثر هذه الوسائل فاعلية وأبعدها في النفس أثراً ومن هنا يظهر أن المعينات البصرية تلعب دوراً ذا مغزى في تكوين صور حية سليمة فعالة .

والمعينات البصرية وسيلة هامة لإثارة الإهتمام بالعلاقات المرغوب فيها التي توضع موضع الدراسة . وبالإستعانة بها يمكن الإبقاء على الإهتمام بالتعلم والاحتفاظ بالاتجاهات المقيمة فيه . وكثيراً ما يكون هذا متعزراً عندما يعتمد العمل على الألفاظ اعتماداً تاماً . وهذه الوسائل هامة أيضاً لأنه يمكن الإستعانة بها في إدراك العلاقات بسرعة أكبر ، ويمكن بمساعدتها إدراك طبيعة المشكلة بسهولة . ومعنى هذا أن المعينات البصرية تساعد على الاقتصاد في الوقت فعلاً . فكثيراً ما يساعد استخدام صورة أو خريطة على تحقيق النتيجة في وقت أقصر بكثير مما يتطلب تحقيقها عن طريق القراءة أو المناقشة وحدها . بل ويؤدي هذا إلى إدراك صور العلاقات بطريقة أدق وأكثر حيوية ووضوحاً .

وقد دلت أبحاث وتجارب كثيرة على أن استخدام أنواع خاصة من المعينات البصرية يحقق تعلماً أكثر فاعلية من التعلم اللفظي . وواضح من دراسة هذه التجارب أن الكثير يتوقف على طبيعة ما يناله التلاميذ من تعليم ، وعلى طبيعة خبراتهم السابقة التي لها علاقة بما يتعلمون . فالتلاميذ الذين لديهم حصيلة طيبة من الخبرة قد يتعلمون تعلماً فعالاً بدون المعينات البصرية لأنهم يستمدون من خبرتهم الماضية صوراً كافية ، وهذا ما يرجع حدوثه في حالة التلاميذ الأذكيا . ومع ذلك فقد تكون المعينات البصرية بالنسبة لهم

وسائل جيدة تصحح ما لديهم من صور خاطئة . وينبغي أن نذكر على وجه العموم أن التلاميذ ذوي نسبة الذكاء العالية يستخدمون مثل هذه المعينات البصرية بسرعة أكبر وفاعلية أعظم مما يستخدمها المتعلم البطيء ، ولهذا السبب تبدو قلة حاجة الأذكى إلى هذه الوسائل ، ولو أنها قد تكون أساسية لتعلمهم كما هي أساسية في تعلم البطيء التعلم . ومن الضروري أن نقول أنه في كل هذه المسائل والأحوال ، تتوقف فاعلية المعينات البصرية إلى حد كبير على طريقة استخدامها .

ويلعب استخدام المواد البصرية دوراً هاماً في إدراك المفاهيم المجردة أو العامة . فالمواد البصرية تساعد على التفكير أو على إدراك العلاقات المجردة ، وهي معينة ، لا لأننا نحتاج إلى صورة دقيقة للأشياء التي نستخدمها فحسب ، بل لأنها تيسر لنا التركيز على هذه العلاقات وإدراكها .

الحاجة إلى المعينات البصرية في المدرسة :

تتوقف مدى الحاجة إلى المعينات البصرية على قدرة المتعلم وخبرته . وقد قلنا أن التلميذ الذي لديه نسبة عالية في الذكاء ، يتعلم من الكتاب بسرعة لأن لديه فيما يبدو حصيلة خصبة من الصور يستطيع أن يسترجعها وأن يفيد منها ، فهذا التلميذ يحتاج إلى المواد البصرية ليكمل خبرته ويتم صوره الدقيقة الحية .

وقد أظهرت الدراسات الحديثة أن التلاميذ المتوسطين في الذكاء والأغبياء يحتاجون إلى مادة محسوسة أكثر مما يحتاج التلاميذ الأذكى . وهم يحتاجون إلى وقت وخبرة أطول مع هذه المواد المحسوسة وذلك ليفهموا معانيها ، وتظهر حاجتهم إليها على وجه الخصوص في فهم العلاقات المجردة .

ويجد عدد كبير من التلاميذ حتى في المدرسة الثانوية صعوبة في التعلم

من الكتب . ولذلك تظهر ضرورة توفير معينات التدريس بالمدارس حتى يصبح عمل المدرسين بها فعالاً على قدر الإمكان .

حدود التعليم البصري وأخطاره :

أن استخدام المعينات البصرية بدون تمييز قد يكون مضیعة للوقت والجهد . ولذلك تبدو أهمية اختيار الوسائل البصرية التي تشبع حاجات التلاميذ الفعلية . ومن هنا تظهر ضرورة دراسة المدرس لحاجات التلاميذ في كل موقف تعليمي ، حتى يتعرف على الوسائل المعينة التي قد تكون لها قيمة كبيرة .

وهناك ضرورة أخرى هي أن جميع الوسائل البصرية لا تتساوى في فاعليتها في موقف تعليمي معين . ففي درس الأحياء حين يتناول المعلم عينات ومواد وأجهزة فإن هذا التناول يفضل الأفلام والصور التي يراها عن هذه الأشياء . ذلك أن صور الفيلم تترى بسرعة تفوت على التلاميذ كثيراً من النقط حتى ولو كانوا مهئين للانتباه إليها والالتفات لها من قبل . وقضاً عن ذلك لا يمكن أحياناً أن نوقف عرض الفيلم عند نقطة معينة لنفحص العلاقات الهامة . ولكن الأفلام تظهر قيمتها في نواح أخرى مثل إظهار نمو النباتات وحركاتها فهي تزودنا بمفهوم عما يحدث فعلاً في النباتات ، ولا يمكن أن نرى هذا بوسيلة أخرى . ومعنى هذا أن الأفلام في بعض الحالات والأمثلة تفضل المعينات البصرية الأخرى ، وفي البعض الآخر تقل قيمتها عنها . ولكن عرض الأفلام قد يصبح خطراً حين يهتم المدرسون والتلاميذ بنواحي الترفيه والتسلية دون الاهتمام بالدراسة . وينبغي أن نستخدم الأفلام بعناية وإلا فإن استخدامها لن يعوض تكاليفها الباهظة .

ومن الأمور التي ينبغي ملاحظتها ، ما يستغرقه استخدام الوسائل البصرية من وقت . فيمكن أن نضيع كثيراً من الوقت ، في عرض الصور والعينات والنماذج والمواد الأخرى الموضحة على التلاميذ ، فيفحصوها أفراداً

وجامعات ، اللهم إلا إذا وضعنا خطة تسهل تناول هذه المواد وملاحظتها بحيث لا يكون في ذلك مضیعة للوقت . وقد تحيى الملاحظة سطحية عابرة لا أثر لها ولا نفع ، ما لم يعرف التلاميذ ما يبحثون عنه ، وما لم تكن لديهم وسائل وطرق يميزون بها بين الهام وغير الهام . وكل هذا يتطلب توجيهاً قد وضعت خطته من قبل ، هذا إذا أريد أن يكون استخدام هذه الوسائل فعالاً . وبنفس الطريقة قد تصبح زيارات البيئة قليلة النفع غير فعالة ، ما لم توضع لها خطة جيدة ، وما لم يعد التلاميذ لها من قبل . وكثيراً ما يضع الوقت في هذه الزيارات ، كما تضييع على التلاميذ فرص تربوية . وتتكون لديهم عادات دراسية خاطئة . وترجع كل هذه الأخطاء والعيوب إلى القيام بهذه الزيارات على نحو خاطيء .

وثمة خطر آخر هو الإخفاق في استخدام المواد البصرية كوسائل تعين على التفكير ، ومعروف أنها لا تحل محل التفكير . وقد يلاحظ الأطفال الصور والأفلام ، وقد يلاحظون علاقات بين هذه الأشياء التي توضع موضع الملاحظة ، لكنهم يميلون إلى الاعتقاد في أن المهم هو أن يتذكروا المنظر الذي يرونه تذكراً بصرياً ، ويغفلون جوانب هامة كالقيم والأسباب والنتائج ، ما لم يوجه تفكيرهم إلى هذه النواحي ، وقد تصبح ملاحظة الصور غاية لنشاط الفصل بدلاً من أن تكون وسيلة ، وفي هذا خطورة كبيرة . ذلك أنه إذا نسي الهدف الحقيقي من هذه المعينات البصرية ، فقد يؤدي الإسراف في استخدامها إلى معالجة الموضوعات الهامة معالجة سطحية . وبعبارة أخرى قد يتعلم التلاميذ بعض الحقائق عن بعض المشكلات ، ولكنهم قد لا يفكرون في عواملها الرئيسية وما يوجد بين أجزائها من علاقات ، وقد لا يتعلمون التفكير فيها .

وهناك صعوبات تحول دون توفير المعينات البصرية المرغوب فيها التي تضمن أن يكون عمل تلاميذ الفصل فعالاً إلى أقصى حد ، ومن بين هذه الصعوبات ثمن المواد ، فالأفلام والشرائح غالية الثمن ، وهذا يصدق على

القانوس السحري . وتأجير هذه المواد يكلف نفقات كبيرة أيضاً ويصعب تأجيرها في الوقت المناسب . وإذا كان من الواجب توفر مجموعة جيدة من الخرائط في كل مدرسة فإن هناك صعوبة في تسير استعمالها لجميع الفصول وقت حاجتها إليها . ويمكن للتلاميذ والمدرسين أن يتعاونوا في جميع المعينات البصرية لو بذلوا جهداً معقولاً . ومن بين الصعوبات التي نلتقي بها في هذا الصدد توفير المكان المناسب الصالح لحفظ هذه المواد وترتيبها حتى يسهل استخدامها عند الحاجة إليها .

وإذا أرادت المدرسة شراء بعض المعينات فينبغي أن تعطي الأولوية لتلك التي تستخدم في مواد مختلفة ولأغراض متنوعة . وقد يضع المدرسون وقتاً طويلاً في رسم خرائط على السبورة سرعان ما تمسح ، ولذا ينبغي أن ترسم على لوحات رخيصة من الورق أو القماش أو الخشب حتى تستخدم لفترة أطول وحتى لا تشغل حيزاً كبيراً من السبورة .

اختيار المعينات البصرية

لا نستطيع أن نضع معايير وقواعد محددة تختار على أساسها المعينات البصرية التي تستخدم في حجرات الدراسة . على أن هناك معايير قليلة ينبغي أن تستخدم لإرشاد المدرس وتوجيهه عند اختياره وسيلة إيضاح بصرية لعمل معين في حجرة الدراسة وهي :

١ - أهمية الوسيلة المعنية في تحقيق أهداف العمل في الفصل ، وهل هي أساسية في مثل هذا العمل أم لا ؟

٢ - مدى موافقة هذه الوسيلة المعنية للمدرس ومدى مناسبتها له إذا قورنت بالوسائل المعنية الأخرى .

٣ - مدى سهولة الحصول على هذه الوسيلة عند مقارنتها بالمعينات القيمة .

٤ - ما تستغرقه هذه الوسيلة المعينة من وقت عند استخدامها ، وهل يتناسب ما تستغرقه من وقت مع فائدتها ؟ وهل تؤدي إلى الاقتصاد في الوقت سواء في إعدادها قبل الدرس أو في استخدامها خلاله ؟

٥ - فاعلية الوسيلة المعينة النسبية وأثرها إذا قورنت بالوسائل المعينة الأخرى .

المبادئ التي ينبغي مراعاتها في استخدام المعينات البصرية :

١ - ينبغي أن يستخدم أي معين بصري لهدف محدد . فالمعينات البصرية لا تتخذ بديلاً لوضع خطة دقيقة للدرس ، والحق أن المدرس ينبغي أن يكتشف وجه حاجته إلى الوسيلة المعينة نتيجة للتخطيط الدقيق . ويبدو أن المدرسين كثيراً ما يفكرون في الخرائط والصور على أنها أشياء تجذب الانتباه بصفة عامة . ولكن ينبغي أن نخدم هذه الأشياء أهدافاً معينة في عمل الفصل إذا أريد أن يكون لها قيمة حقيقية .

٢ - ينبغي أن تستخدم المواد البصرية لتساعد على تكوين صور دقيقة للأشياء والأماكن والأشخاص والأحداث . الخ التي تتصل بالموضوعات أو المشكلات التي تدرس .

وحيث يكون لدى التلاميذ حصيلة كبيرة من الخبرات ، تقل حاجاتهم إلى استخدام وسائل الإيضاح هذه . وعلى أية حال فهناك خطر في أن يتساهل المدرس ولا يستخدم وسائل الإيضاح الصالحة المناسبة . فكثيراً ما نلاحظ أن مدرسي العلوم والإحياء يكتفون بما يوجد في الكتب من صور ورسوم معتمدين على أن هذه الأشياء توجد في خبرات التلاميذ في حياتهم اليومية ، ولكن هذه الوسائل بدل هزيل للنماذج والحياة . وعلى أية حال فهي تخدم غرضاً حقيقياً لو استخدمت بطريقة صحيحة .

٣ - ينبغي ألا تستخدم المعينات البصرية إذ توفرت للتلاميذ حصيلة

من الخبرات تمكنهم من تفسير وتصور العلاقات التي توضع موضع المناقشة .

٤ - ينبغي أن تستخدم المعينات البصرية حينما تفيد في استثارة اهتمام جديد عند المتعلم ، أو في تركيز اهتمامه على علاقات مرغوب فيها ، وفي مثل هذه الحالات تفضل المعينات الجيدة القليلة على المعينات الكثيرة .

إن المعينات البصرية وسائل ممتازة لتوفير الانتباه والاهتمام التلقائي ، ومن ثم تتيح فرصة للتركيز على العلاقات التي تدرس . وهي تتيح أيضاً الفرصة لمراجعة ما درس من قبل وذلك بعرضه في موقف جديد ، وهكذا يتكرر استخدام المعلومات القديمة دون أن يبدو عليها القدم ، فقد تظهر الصورة الجديدة وتوضح ما درس من قبل ، وقد يطلب إلى التلاميذ أن يكتشفوا بطريقة ما كيف توضح هذه الصورة النقط المرغوب فيها ، بدلا من أن يلقى على أسماعهم هذا وهم منصتين لا يقومون بدور إيجابي .

٥ - المعينات البصرية وسائل قيمة في تلخيص العلاقات التي تدرس ففي بعض الموضوعات تساعد الرسوم الإيضاحية والبيانية التلميذ على أن يطور مفهوم ما يدرس ، وأن يحيط به ، ويصدق هذا على وجه الخصوص في تلخيص التعميمات التي تبدو في وحدات العلوم . وتساعد التلخيصات المصورة (المرسومة) في التاريخ والأدب على توضيح العلاقات الهامة كالتتابع الزمني وتغير العادات والتقاليد وما إلى ذلك .

٦ - ينبغي أن يستطيع التلاميذ استخدام المعينات البصرية استخداماً ذكياً . ولهذا السبب قد يكون من الضروري أن نعلمهم كيف يستخدمون أنواعاً معينة من وسائل الإيضاح . وينبغي أن يعرفوا ما يبحثون عنه ، وكيف يفسرونه .

وينطبق هذا على وجه الخصوص على تفسير الرسوم الإيضاحية والخرائط والرسوم البيانية والجداول والمنحنيات التي توجد في كثير من الكتب . وينبغي أن يدرس التلاميذ والمدرس معا عدداً كافياً من هذه ، وأن

يتعلموا كيف يفسروا الأنواع الشائعة منها ، وكيف ينتقلوا منها إلى دراسة وتفسير ما يماثلها من وسائل الإيضاح .

٧ - بعض أنواع المواد البصرية ينبغي أن تعد من قبل حتى لا يتعرض الوقت أو المجهود في حجرة الدراسة للضياع .

وينطبق هذا على وجه الخصوص على وضع خطط لزيارات البيئة وإعداد التجارب التي ستجري في الفصل ، فينبغي أن يحسن تخطيط الزيارات حتى يرى التلاميذ ما يتوقعون رؤيته دون مضيعة لوقت كثير بقدر الإمكان . ويفضل عادة في حالة التجارب ، أن تجري التجربة قبل الدرس إذا أمكن ذلك ، ليتأكد المدرس من أن كل شيء يسير على ما يرام ، بل ينبغي أن توضع خطة لاستخدام الصور والنماذج . ويمكن أن نقصد كثيراً من الوقت ؛ وأن نتجنب الارتباك إذا رتبنا الأجهزة على أساس استخدامها ، وأحصيت وروجعت حتى يستطيع المدرس أن يجد في سهولة ما يريد في الوقت المناسب .

٨ - ينبغي أن نفحص استخدام أنواع معينة من المواد البصرية وأن نراجعه لنرى ما إذا كانت الأغراض المرغوب فيها قد تحققت أم لا ، ولنصح ما يتطرق إلى أذهان التلاميذ من أفكار خاطئة .

ويمكن أن يعتبر هذا مراجعة أو تتبعاً ، القصد منه معرفة مدى النجاح في استخدام العينات البصرية . وينبغي ألا يعتقد المدرس أن جميع التلاميذ قد حصلوا على الأفكار السليمة عندما رأوا الصور والشرائح والأفلام الخ . وليس الهدف من هذا ، تقدير التلاميذ وإعطاء كل منهم الدرجة التي يستحقها ، وإنما الهدف هو اختبار وفحص ، لتبين ما إذا كان التلاميذ قد توصلوا إلى الأفكار السليمة من وسائل الإيضاح أم لم يصلوا إليها . وقد تعرض عليهم هذه الوسائل مرة ثانية لكي يدركوا النقط الهامة في الموضوع .

٩ - ينبغي أن نحث التلاميذ ، وأن نطلب إليهم أن يستخدموا المعينات البصرية في دراستهم وحدهم ، وأثناء عملهم بحجرة الدراسة ، ذلك أنها تساعدهم على توضيح ما يعرض للدرس والمناقشة .

فمن الملاحظ أن التلاميذ في دراستهم لا يهتمون إلا قليلا بالخرائط والرسوم البيانية والجداول والصور . ولذلك ينبغي أن يطلب إلى التلاميذ في الفصل استخدام المعينات البصرية في المناقشة وفي كتابة التقارير ، كما ينبغي أن يستخدمها المدرس عندما يقوم بنفس العمل الذي يقومون به . واختيار المواد التي تستخدم ، والعلاقات التي تبرز وتوضح وتعرض ، وتناول هذه المواد المعنية ، له قيمة كبيرة في توضيح تفكير التلاميذ وفي فهمهم للموضوعات فهماً دقيقاً . وملاحظة هذا ، وملاحظة مدى قدرة التلاميذ فيه ، له قيمة تنضج للمدرس في سهولة كجزء من الدراسة ومن أنواع النشاط الأخرى في الفصل .

استخدام المعينات البصرية في حجرة الدراسة

سنوجز فيما يلي الحديث عن بعض الوجوه التي ينبغي أن تستخدم فيها كل وسيلة بصرية معينة . وكثير ما يعرف المدرسون فوائد المعينات البصرية ، ولكنهم مع ذلك لا يستخدمونها على أحسن وجه ، لأنهم لم يتأنوا في وضع خطة لاستخدامها . والمهدف من مناقشة كل وسيلة هو تقديم ملخص عملي لوجوه استخدامها حتى يستطيع المدرسون أن يسترشدوا بما نقول .

والواقع أن ما يتضمنه هذا الحديث من تحذيرات إنما جاءت نتيجة خبرة مدرسين خبروا المهنة فترة طويلة . وسنبين حدود كل وسيلة بل وأهميتها وإمكاناتها . ويجب أن يقوم المدرسون بدراسة خاصة ليروا كيف تناسب هذه المعينات ما يدرسون من مواد وموضوعات وتلاميذ .

(١) استخدام السبورة :

السبورة من أهم الوسائل البصرية المعنية في التدريس . ومع ذلك فإن

الملاحظة تدل على أن نسبة كبيرة من المدرسين اخفقوا في استخدام السبورة على أفضل نحو . وللسبورة قيمة كبيرة لأنها تناسب العمل الجمعي . فما يكتب عليها وما يرسم يلاحظه جميع تلاميذ الفصل ، ويمكن أن يكون مركزاً لاهتمامهم . وعلى السبورة يمكن كتابة الملخصات ، ورسم الخرائط والرسوم الإيضاحية والبيانية والمنحنيات . وقد يستخدم التلاميذ السبورة في حل التمارين وفي الأعمال الأخرى التي يحتاج الفصل إلى ملاحظتها أو مناقشتها . ومعروف أن استخدامها لا يكلف كثيراً ، ولهذا ينبغي أن تستخدم في كل حجرة دراسة .

ولا يمكن أن توفر السبورة وحدها ما يلزم لتكوين صور دقيقة ولتفسير العلاقات المختلفة بين الأشياء والكائنات الحية والإنسان ، التي يرغب في تعلمها التلاميذ ، ولذلك فلا بد من الاستعانة بالمعينات البصرية الأخرى .

ومن الوجوه الهامة التي تستخدم فيها السبورة ، تعليم التلاميذ القيام بأعمال معينة مثل طريقة عمل الملخص فالسبورة في هذه الحالة تفضل أي كتاب مدرسي في توضيح وترتيب أجزاء الملخص ، لأنه يمكن أن يكتب الملخص عليها خطوة خطوة ، وأن توضح العلاقة بين الأجزاء الأساسية وبين النقط الثانوية . ويمكن بواسطتها أن يعلم التلاميذ كيف يحسنون لغتهم فتكتب فقرة ، ثم يحاول التلاميذ والمدرس بفضل ما لديهم من معرفة بتكوين الجمل ، أن يدخلوا تحسينات على الفقرة . وهذا تعليم وظيفي يستطيع المدرس والتلاميذ أثناؤه أن يطبقوا ويستخدموا معرفتهم عن الجمل المنوعة ، الأسمية والفعلية ، الطويلة والقصيرة ، وأن يفيدوا من إلمامهم بشروط الأسلوب السليم . وهذا عمل جمعي تكون المادة فيه أمام التلاميذ جميعاً يستطيعون إدراكها . وهذا التدريس الوظيفي يستخدم في العلوم الرياضية وينبغي أن يشجع وأن ينتشر .

ويمكن أن ترسم على السبورة الرسوم البيانية أو الخرائط تدريجياً وأن تساير خطواتها خطوات الدرس ، لأن الرسوم الكاملة كثيراً ما تكون مربكة

ولا سيما إذا كانت معقدة ، ولهذا السبب تظهر قيمة استخدام السبورة في هذا المجال .

وللملخص السبوري قيمة ، ويمكن أن يكون تلخيصاً لما درس من نقط ، أو لما توصل إليه التلاميذ بتفكيرهم ودراستهم . وأفضل طريقة لعمل الملخص هي عمله عن طريق المناقشة الجماعية . ويستطيع المدرس أن يكتب ملخصاً يرشده فيما يقدم من اقتراحات لتشكيل ملخص الفصل ، غير أن هذا الملخص الأخير ينبغي أن يجيء نتيجة دراسة المشكلة ، وقد يكون نتيجة ما درسوه من قبل . أما أن يكتب المدرس على السبورة ملخصات جاهزة ينقلها التلاميذ في كراساتهم ، فهذا عمل مشكوك في قيمته ، لأنه قد يؤدي إلى الطريقة الإلغائية في التدريس . وعلى أية حال فقد يكون من النافع ومن المهم أن يكتب التلاميذ الملخصات التي يعدها الفصل في كراسات تخصص لهذا . وبعض المدرسين يستخدمون ما يعده التلاميذ من ملخصات في التقارير والمناقشات استخداماً حسناً . وتتوقف قيمة كتابة الملخصات على مدى مساعدتها على التفكير في العلاقات الهامة في كل موضوع دراسة .

وتستخدم السبورة في حل المسائل والتمارين فيكتب التلميذ مسألة ويحلها ويشارك معه التلاميذ الآخرون في هذا الحل . وقد اتهم البعض هذه الطريقة بأنها مضيعة للوقت . وقد يكون هذا صحيحاً لو أن الطريقة المتبعة رديئة ، أو لو أن السبورة استخدمت بطريقة تتسم بالتهاون ، بحيث ينقل التلاميذ ما يقوم أحدهم بعمله ، وينصرف عمل المدرس إلى التفتيش عليهم فيما يكتبون .

وعلى أية حال فهناك فوائد هامة يمكن تحقيقها من مثل هذه العمل لو أنه تم على نحو طيب ، فأولاً لأن اكتساب كثير من القدرات يحتاج إلى إشراف المدرس . وفي أنواع معينة من النشاط كحل مسائل الجبر ، يمكن أن تعمل مجموعة صغيرة مستخدمة السبورة ، وتعمل مجموعة أخرى على مقاعدها ، ويستطيع المدرس أن يدرك بنظرة سريعة الصعوبات التي يلتقي بها

التلاميذ وهم يعملون على السبورة . وعندما يقابلون صعوبات شائعة ، أو خطوات أو عمليات تحتاج إلى تأكيد وتوضيح ، يستطيع المدرس أن يشرحها ويوضحها في الوقت السيكولوجي المناسب ، دون أن ينفق وقتاً في كتابة مثال توضيحي .

وهناك أعمالاً معينة تعرض على تلاميذ الفصل كله ، بحيث يرون العلاقات التي توضع موضع المناقشة ، كبراهين الهندسة ومسائل الجبر ، وتكوين الجمل ، وقواعد النحو وغير ذلك ، وكتابة امثلة من هذه على السبورة يستغرق دقائق قليلة ويتيح للفصل كله دراستها .

ويتيح العمل السبوري للتلاميذ فرصاً يتعلمون فيها العمل المنظم المرتب ، ويحتاج التلاميذ أيضاً إلى فرص يقف الواحد منهم أمام زملائه في الفصل ليعبر عن افكاره . وقد يطلب المدرس إلى تلميذ أن يشرح ما فعل أو أن يوجه مناقشة موضوع أو مسألة مكتوبة على السبورة . وهو يحتاج في كل هذا إلى الاستعانة بالسبورة . وما يكتب على السبورة يمكن أن يثير اهتمام التلاميذ ويجذب انتباههم . ويعرض العمل السبوري على التلاميذ علاقات محددة تحتاج إلى تفسير ، ويستطيع التلاميذ أن يقوموا بهذه التفسير ، وأن يفهموا هذه العلاقات ، وهم يكتسبون في نفس الوقت صفات شخصية مرغوب فيها كالثقة في النفس ، وضبطها ، والاتزان واليقظة ، ودماثة الخلق وغير ذلك .

بعض التوجيهات التي تراعى في استخدام السبورة :

السبورة من أفضل المعينات البصرية على التدريس ، إلا أن الفاعلية في استخدامها تقوم إلى حد كبير على مدى قدرة المدرس على إيجاد توافق بين استخدامها وبين حاجات التلاميذ في الفصل ، بل وعلى طرق استخدامه لها ، وفيما يلي بعض النقاط الهامة التي ينبغي ألا تغيب على ذهن المدرس :

١ - يجب أن تكون إضاءة السبورة حسنة ، كما أنه لا يمكن الاعتذار عن

سبورة رديئة ، إذ أن ثمنها رخيص وتصلح للاستخدام عدة سنوات .
والسبورات الرديئة النوع كثيراً ما تكون لامعة بحيث يصبح من المستحيل أن
توفر لها إضاءة مرضية بحيث يرى التلاميذ كل ما يكتب عليها في وضوح
وسهولة .

٢ - ينبغي أن يحرص المدرس على نظافة السبورة ، وأن يستعمل أنواع
جيدة من الطباشير لا تثير غباراً كثيراً لأنها أكثر ملاءمة للصحة .

٣ - يجب أن يتعلم التلاميذ استخدام السبورة بطريقة فعالة في البرهنة
وفي عمل التقارير . ويبدو أن من المرغوب فيه أن يتعلم التلاميذ استخدام
الرسوم البيانية والمنحنيات في توضيح ما يريدون توضيحه للآخرين .

٤ - والترتيب والنظام فيما يكتب على السبورة ، هام سواء بذلك
التلاميذ أم المدرسون ، لأن الاهتمام بهذا يتيح للتلاميذ تكوين اتجاهات
مرغوب فيها ، وينمي فيهم الميل إلى الترتيب والدقة في مختلف الأعمال .

٥ - ويبدو أن من الأفضل في عمل الملخصات بالفصل أن يقوم
المدرس بدور إيجابي في العمل السبوري ، لأنه أكثر قدرة بفضل دراسته
وخبراته على تقديم الاقتراحات التي تشكل الملخص في الشكل المرغوب فيه ،
ومع ذلك فيجب أن يحییء الملخص نتيجة لمناقشة الفصل الحية ، وعلى
المدرس أن يتجنب كتابة ملخص على السبورة وفرضه على التلاميذ ، على أنه
قد يكون من الأفضل أن يسترشد المدرس بهيكل الملخص أعده من قبل ، إذا
لم يكن فاهماً للمشكلة فهماً كافياً يجعله يفكر فيها دون الارتباك . والهدف من
عمل الملخص هو مساعدة التلاميذ على أن يفكروا في المشكلات التي يلتقون
بها ، لا على أن يحفظوا الحقائق ، ولو أنهم يتعلمون الأخيرة عن طريق مثل
هذه الدراسة والمناقشة .

٦ - ليس معنى استخدام السبورة إهمال الوسائل المعينة البصرية

الأخرى ، إذ ينبغي أن تستخدم كل وسيلة في الموضع والوقت المناسبين متى ظهرت فائدتها .

(٢) استخدام الأشياء والنماذج والعينات :

لقد أكدنا أهمية الخبرة المباشرة في التعليم . ولكننا نعرف أنه كثيراً ما يكون من المستحيل دراسة بعض جوانب الطبيعة دراسة مباشرة ، وأحياناً يكون هذا غير ضروري ولا لزوم له . والأشياء والعينات والنماذج عندما في كثير من أنواع التعليم التي نقوم بها بمادة تصلح ، إذا أضيفت إلى حصيلتنا من خبرات الحياة اليومية ، أن تكون وسيلة تعليمية تؤدي إلى فهم ما يدرس فهماً كافياً . وبغير هذه المادة يتعرض كثير مما يحدث من تعلم في حجرة الدراسة إلى أن يصبح لفظياً . ففي دراسة حياة النبات والحيوان ، يتطلب فهمها فهماً كافياً مناسباً ، إلى فحص العينات منها ، ويمكن أن توفر للتلميذ قدراً أساسياً من المعرفة بتزويدهم ببعض الخبرات مستعيناً في ذلك بالأشياء والعينات الحقيقية . وهذا القدر يستطيعون أن يطوروه وأن ينموه بالوسائل الأخرى كالصور والقراءة .

ويحل النموذج محل الشيء الحقيقي وله مزايا عديدة . وتظهر فائدته من إمكان وضعه موضع التحليل والدراسة بطريقة لا يمكن أن تتبع مع الأشياء الحقيقية . ويمكن أن يضع أيضاً النموذج للأشياء الكبيرة ، ومكبراً للأشياء الصغيرة ، بحيث يصبح عملياً وصالحاً للاستخدام في حجرات الدراسة . وفي كثير من الحالات تستحيل دراسة الأشياء بطريقة مباشرة . وينبغي أن تدرس النماذج بعناية حتى لا يساء فهمها على حقيقتها ، نتيجة اختلاف حجمها عن الأشياء التي تمثلها وعند استخدام النماذج ، يفضل إذا أمكن ذلك ، رؤية الأشياء الحقيقية ذاتها حتى تدرك العلاقة بينها وبين نماذجها . ويمكن أن تكون الصورة وسيلة لتحقيق هذه الغاية حيث لا يستطيع الحصول على الشيء الحقيقي .

بعض الاقتراحات التي تراعى في استخدام الأشياء والنماذج
والعينات :

١ - لكي يفهم التلاميذ الأشياء والعينات والنماذج فهماً طيباً ، فإنهم يحتاجون إلى أن يروها ، وأن يتناولوها بأيديهم . ويجب أن يزود كل تلميذ بعينات ، كلما أمكن ذلك ، بحيث يتاح له الخبرات الحسية المرغوب فيها .

٢ - يفضل أن تكون أحجام الأشياء والنماذج كبيرة ، بحيث يستطيع جميع تلاميذ الفصل أن يروها في وضوح ، ويمكن شرحها للفصل كله .

٣ - عندما تكون النماذج قليلة العدد ، يمكن أن تستخدم طريقة المشكلات ، وهذا يتيح لكل مجموعة من التلاميذ تعمل في مشكلة ، أو لكل تلميذ ، أن يفحص أنواع النماذج في دوره ، وفي تلك المرحلة من المشكلة التي تتطلب ذلك . ويمكن وضع هذه النماذج على مناضد تيسر استخدامها . ولا ينبغي استخدام هذه الطريقة عندما يقوم الفصل كله بعمل جمعي واحد ، لأن في هذه الحالة ، إذا انصرف بعض التلاميذ إلى فحص النماذج ، فسيفوت عليهم ذلك بعض النقاط الهامة التي تثار في المناقشة .

٤ - وعلى المدرس عند استخدام النماذج يعني بإبراز ما يوجد من فروق بينها وبين الأشياء الحقيقية التي تمثلها . وعلى المدرس أن يطلب إلى التلاميذ أن يقارنوا بين النموذج والشيء الحقيقي حتى تتضح أفكارهم وحتى لا يتعرضوا لتفسيرات خاطئة .

(٣) استخدام الخرائط والمنحنيات والرسوم البيانية :

للخرائط أهمية في تكوين التصورات التي يحتاج إليها المتعلم ويرغب فيها . وتتكون الخرائط من عدد من الرموز تحتاج إلى تفسير ، ولذا فإن قيمتها تتوقف على ما ناله التلاميذ من تدريب على تفسير الخرائط وفهمها ، وعلى طريقة استخدامها إلى جانب العينات البصرية الأخرى ، لتحقيق الفهم

المناسب الدقيق للأمم والأحداث .

ومن بين أهداف دراسة التاريخ والنظم الاجتماعية ، أن نتصور من جديد ماذا كانت عليه حياة الناس ؛ أي أن نعيش في المواقف لكي نحقق فيها أفضل وتقديراً وتقويماً لما يدرس . والحق أنه لا يمكن الاستغناء عن الخرائط في تكوين مفاهيم الأماكن والجهات والاتجاهات . . . الخ ، ولهذا السبب يجب أن تيسر أنواع مختلفة من الخرائط ، كالخرائط الطبيعية والسياسية وخرائط التضاريس وغيرها ، لنجدها عندما تظهر الحاجة إليها في تكوين المفاهيم المرغوب فيها ، وهناك أنواع أخرى من الخرائط ، كخرائط الطرق ، وخرائط الحملات . . . الخ وهي تحقق أهدافاً خاصة ، وينبغي أن تستخدم لتكامل الخرائط الطبيعية و السياسية .

بعض الاقتراحات التي تراعى في استخدام الخرائط والمنحنيات والرسوم البيانية :

١ - الخرائط والمنحنيات وسائل لتحقيق غاية ، ومعنى هذا أن المشكلة أو الحافز ينبغي أن يسبق استخدام هذه الوسائل ، إذ هي تستخدم للإجابة عن سؤال ، والمساعدة على حل مشكلة ، وتوضيح الفهم والمساعدة على التفكير .

٢ - في تدريس التاريخ ، يجب أن تتوفر مجموعة من الخرائط التي تناسب المنهج ووحداته ليسهل الرجوع إليها حين تدرس المشكلات .

٣ - في دراسة الوحدات والمشكلات وتطورها ، ينبغي أن تستخدم إما السبورة أو خرائط كروية كتلك التي ترسم على ألواح الخشب الرقبة أو الورق السميك ، لتساعد التلاميذ على الإلمام بالحقائق الجغرافية الأساسية ، ولابد أن يدرك المدرس أن نسخ التلاميذ للخرائط قليل الفائدة ، وأن الخرائط الملونة تثير اهتمام كثير من التلاميذ ، وهي وسيلة طيبة لتوضيح العلاقات التي تدرس .

٤ - ينبغي أن يكون استخدام الخرائط مصحوباً باستخدام الصور والوسائل البصرية الأخرى ، لكي تساعد على تكوين الصور الكافية لما يدرس ، ولهذا يمكن استخدام الأفلام الصامتة والأفلام الناطقة .

٥ - ومساهمة جميع تلاميذ الفصل في عمل خريطة كبيرة تعتبر وسيلة ممتازة يمكن أن تنمي يوماً بعد آخر وتتطور بتطور موضوع الدراسة . وتوضح الخرائط ، التي يرسمها كل تلميذ وينميها ، مراحل دراسته . وهي بهذا وسيلة بالغة الجودة تثير اهتمام كل تلميذ وتجعل فهمه للمشكلات المختلفة التي يدرسها أكثر إتقاناً .

٦ - من المرغوب فيه أن ترسم الخرائط والرسوم البيانية والمنحنيات على مواد لا يسهل استهلاكها ، وفي عمل مثل هذه الخرائط ينبغي أن يعتني بحجمها وتصميمها والمواد التي تستخدم في عملها ، بحيث يمكن عمل خريطة أو رسم بياني مرض . وليس ثمة غنى عن مكان تحفظ فيه هذه الخرائط بحيث لا تتعرض للتلف .

٧ - وهناك خطورة في الاهتمام الزائد بالخرائط والرسوم ، فيجب أن تستخدم هذه في توضيح العلاقات الرئيسية بين أجزاء الموضوع أو المشكلة . والكثير من التفاصيل يحدث ارتباكاً ، كما أنه لن يبقى في الأذهان بعد فترة من الزمن إلا الحقائق الهامة والتعميمات .

٨ - ولكي يكون استخدام الأنواع المختلفة من الخرائط والرسوم البيانية والمنحنيات فعالاً وليس فيه مضيعة للوقت ، من الضروري أن يألّف التلاميذ جميعاً ما يستخدم فيها من رموز وأسماء حتى يكونوا على استعداد لتفسيرها عند استخدامها .

(٤) استخدام الصور :

تستخدم الصور أولاً لتساعد على تكوين معانٍ وصور عقلية مناسبة

ودقيقة لما يوضع موضع الدراسة . وهي تستخدم بديلاً عن الخبرة المباشرة ، ومع ذلك فإن المدرسين يميلون إلى التقليل من أهميتها حتى ما يوجد منها في الكتب المدرسية . ومن المستحيل أن يتضمن كتاب مدرسي الصور الجيدة التي تكفي مقرأ ، ولا سيما في التاريخ والعلوم البيولوجية .

وإلى جانب فائدة الصور من حيث مساهمتها في المعرفة الأساسية التي يكتسبها التلاميذ في المقرر ، فإنها تستخدم في إثارة اهتمام التلاميذ بما يدرس . ومن هنا يمكن أن يركز الاهتمام على ما يدرس من علاقات ، ويمكن أن يصبح العمل أكثر فاعلية . على أن الكثير يتوقف على الأساليب التي تستخدم بها الصور أو على مهارة المدرسة في استخدامها . وتستخدم الصورة في الدراسة الفردية ، وفي العمل الجمعي . وينبغي أن يبني المدرس الظروف المناسبة لمثل هذه الألوان من النشاط متى اقتضى الموقف التعليمي ذلك .

وبسبب قيمة الصور ورخص ثمنها إذا قورنت بالأفلام وبعض وسائل الإيضاح البصرية الأخرى ، فإنه لا يوجد اعتذار مقبول عن عدم توفرها بالمدارس . إذ على هذه المؤسسات التربوية أن توفر مجموعات الصور التي تناسب المقرر وموضوعات الدراسة . ويمكن أن تجمع الصور من مصادر عدة بأثمان قليلة ، وأن تنظم وتوضع في أغلفة بحيث تكون مجهزة وصالحة لاستخدامها في وحدات المقرر . وينبغي أن تستخدم هذه الصور كجزء من مادة التدريس في المقرر . وثمة صور كصور مشاهير الرجال ، والأماكن واللوحات الفنية المشهورة ، تستخدم في مقررات مختلفة ، وهذه الصور يمكن أن توضع في « دوسيهات » وتحفظ في أماكن يسهل أن يحصل عليها أي فصل عند حاجته إليها .

ويمكن أن تستخدم الصور لهدف مختلف عن ذلك تماماً وهو تعليم التلاميذ تلذوق الجمال وتقدير الفن . وهنا يكون الهدف الأول هو إغناء ذوق التلاميذ وتقديرهم الفن ، ولو أن معرفة الصور وفهمها ومعرفة الرسامين .

ستكون أمراً أساسياً لازماً لهذا الذوق وذلك التقدير . وهذا النوع من التعليم يتطلب أسلوباً خاصاً ، ولا بد للمدرسين الذين يودون أن يقوموا به أن يكون لديهم فهم دقيق للفن ذاته ، ومن ثم يجب أن يدرسوا أفضل الأساليب المناسبة لهذا النوع من التدريس دراسة واعية .

بعض الاقتراحات والتوجيهات التي تراعى عند استخدام الصور :

ما دام الهدف من الصور هو تزويد الأطفال الضئيلي الخبرة ، بصور عقلية صحيحة ، فينبغي أن تبذل العناية حتى تحيء الصور المتقاة متناسبة لتوفير المعارف المرغوب في توفيرها . ولو طبقنا هذا المعيار ، فإن كثيراً من الصور الرخيصة لا تكفي لتحقيق الأهداف التوضيحية . وتحتوي الكتب المدرسية عادة على صور ممتازة تتصل بما يدرس من مشكلات ، ولكنها قليلة العدد .

٢ - عندما تستخدم الصور كمصدر للمعرفة ، يجب أن تقدم في العملية التربوية لتوضيح الفهم ، أو لتكوين الصور الذهنية المناسبة الدقيقة . وما دام التلاميذ معرضين لسوء تفسير الصور وفهمها ، فلا بد أن يدرسوها دراسة كافية لكي يحققوا النتائج المرغوب فيها . وليس هذا ممكناً لصور صغيرة الحجم ما لم يتوفر للمدرس عدد كاف منها بحيث يستطيع كل تلميذ أن يلاحظها أثناء دراستها .

٣ - وينبغي أن يتاح للتلاميذ الوقت الكافي ليفهموا أو يحصلوا على المعرفة التي يرغبون في تحصيلها من الصورة ، هذا إذا كانت مهمة بحيث تقضي هذه الأهمية استخدامها في حجرة للدراسة . ومع ذلك فإن وقتاً كبيراً لا يمكن أن يكرس لدراسة جمعية لبضعة صور بحيث تهمل أعمال أخرى هامة . وتساعد الدراسة الموجهة على مراعاة الفروق بين التلاميذ في القدرات ، وقد يكون من الأمور المرغوب فيها أن تيسر الصور للدراسة الفردية التي يقوم بها التلاميذ في حجرة الدراسة ، وأثناء فترات استذكارهم .

٤ - ما دامت الصور تستخدم لأغراض خاصة ، فينبغي أن تبذل العناية في استخدام ما يحقق منها هذه الأغراض وحدها . ويحتمل أن تؤدي الصور التي لا تخص الموضوع إلى التقليل من فاعلية العمل ، وإلى إرباك التلاميذ واستخدام قليل من الصور المنتقاة بعناية أفضل من استخدام الكثير .

٥ - ينبغي أن يشجع التلاميذ على استخدام الصور في عمل التقارير ، وفي إلقاء الأحاديث بنفس الطريقة التي يتبعها المدرسون . ومثل هذه العملية تجعل العمل أكثر إثارة للاهتمام ، وأكثر فائدة بالنسبة لمستلمي الأحاديث وقارئ التقارير .

٦ - ومن المرغوب فيه أن يدرس المدرس نفسه ، الصور دراسة مبدئية قبل عرضها .

(٥) الرحلات القصيرة :

أن الهدف الرئيسي من الرحلات ، وأن يزود التلاميذ بخبرة مباشرة ، لا يمكن أن يحصلوا عليها في حجرة الدراسة . وللرحلات قيمة خاصة في تدريس العلوم ، والجغرافية ودراسة الطبيعة ، لأن كثيراً من موضوعاتها يمكن أن تدرس أفضل دراسة في الواقع وفي أحضان الطبيعة . وفي تدريس العلوم الاجتماعية يمكن دراسة كثير من المؤسسات الاجتماعية والصناعية التي تفهم على أفضل نحو إذا لوحظت عن كثب ، فيلاحظ التلاميذ ما يجري في المحاكم ، وكيف يسير العمل في البنك ، وكيف ينظم بالمصنع ، أو بأي هيئة حكومية ... الخ .

ومع أن للرحلات هذه القيمة إلا أن هناك صعوبات تواجهنا أحياناً عند القيام بها عملياً . وأولى هذه الصعوبات ، أنها تتطلب وقتاً ، والثاني هو صعوبة وضع خطة للملاحظة ما يراه التلاميذ ، بحيث يستطيعون تنفيذها والسهر عليها . وأية رحلة قصيرة تستغرق عادة أكثر من حصة ، ولذلك

تتطلب تعديل جدول الحصص ، وقد يؤدي هذا إلى تعارضه مع نظام الحصص في الفصول الأخرى ؛ هذا بالإضافة إلى أن هذه الزيارات لابد أن تتناسب مع مواعيد العمل ونظامه بالمؤسسات المزارية . وإذا أدت هذه الرحلات القصيرة ، أو الزيارات ، إلى تعطيل أعمال الفصول الأخرى كثيراً ، بحيث تترك مدرسين آخرين وتلاميذ كسالى بغير عمل ، أو على الأقل تعطل عملهم المعتاد ، فإننا قد ننصح بالتقليل منها . ومع ذلك فإن هذه الزيارات مالم تخطط تخطيطاً جيداً ، ويعد لها التلاميذ إعداداً سليماً ، فإنها تحدث خسارة تربوية . ويمكن بالنسبة لكثير من الفصول أن تنظم زيارات للمتاحف والقناطر ومباني الحكومة والمتزهات وحديقة الحيوانات تستغرق ساعات ، وفي أيام لا تؤدي إلى تعطيل الفصول المنتظمة في الدراسة .

والزيارة وسيلة تزود التلاميذ بمفاهيم أكثر فاعلية من الوسائل الأخرى . ويحتمل أن تكون في بعض الحالات الوسيلة الوحيدة لتحقيق فهم دقيق مناسب . وفضلاً عن ذلك فإنه لكي تكون الزيارة عظيمة الفائدة بعيدة الأثر ، ينبغي أن تنظم العلاقة بينها وبين أنواع النشاط التعليمي الأخرى . فكثيراً ما يحدث إذا تمت الزيارة على نحو سريع أن لا يشاهد التلاميذ كثيراً مما يجب أن يشاهدوه ، وبذلك لا يستطيعون فهمه أو تفسيره .

وإليك بعض القيم التي يمكن تحقيقها من الزيارات :

١ - أنها تزود التلاميذ بمعارف مباشرة لا يستطيعون الحصول عليها بأي طريقة أخرى .

٢ - أنها تثير اهتمام التلاميذ بما يدرسون .

٣ - أنها تزودهم بفهم حقيقي للحياة في العالم الخارجي ، لأن مواقف التعلم أكثر اتصالاً وقرباً من الحياة عن كثير من أنواع النشاط التي تتم في حجرة الدراسة .

٤ - تساعد على ملء ما يوجد من ثغرة بين ألوان النشاط في حجرة

الدراسة ، وبين الحياة الواقعة ، وذلك لأنها توضح وتبرز أن هذه الأنواع من النشاط تتناول الحياة الحقة .

٥ - تتيح للتلاميذ فرصاً للملاحظة والتفكير في تطبيق ما لديهم من معرفة وفي اكتشاف معرفة جديدة .

٦ - وقد تستخدم في إنشاء الاتجاهات المرغوب فيها .

٧ - وهي تتيح للتلاميذ فرصاً يتدربون فيها على المهارات الاجتماعية أثناء الزيارة .

بعض الاقتراحات التي تراعى في عمل الرحلات القصيرة أو الزيارات :

١ - الخطوة الأولى التي يقوم بها المدرس هي أن يحدد القيم التي يرغب في تحقيقها من الزيارة ، أي أهداف الزيارة والنتائج المرغوب فيها . وهذا يمكن المدرس من أن يضع خطة لكي يحقق كل هدف ويصل إلى كل نتيجة .

٢ - الخطوة التالية هي أن توضع خطة الزيارة أو الرحلة بحيث تضمن تحقيق كل هدف من أهدافها .

٣ - الخطوة الثالثة هي أن يقوم المدرس بهذه الزيارة وحده مقدماً ليتعرف على امكانياتها من الناحية العملية ، وليعرف النتائج التي يحتمل تحقيقها ، وماذا يمكن أن يفعل ، وما هو النظام المتبع في المكان المزار ، وما هي الأشياء الأخرى التي ينبغي أن تراعى في وضع خطة العمل . وتشمل الخطوة عمل الترتيبات الضرورية مع الملاك أو مديري هذه الأماكن ، أو مع أي سلطات أخرى تتصل بالزيارة . وفي حالة الاحتياج إلى شخص يفسر ما يلاحظه التلاميذ ويوجههم ، فإن هذه الخطوة تقتضي أن يقابل المدرس هذا الشخص للاتفاق على تنفيذ الخطة . ويتوقف الكثير على قدرة المرشد ورغبته في أن يساير الأهداف المرغوب فيها ويتوافق معها .

٤ - والمدرس الآن في وضع يتيح له أن يضع خطة الزيارة ، ويختار

الطريق ووسائل الانتقال إذا لزم الأمر ، ويعد التوجيهات التي تلقي على التلاميذ ، وما يسجل من ملاحظات ومذكرات .

وتفضل المجموعة القليلة العدد ، على المجموعة الكثيرة العدد ، حتى أنه قد ينصح في بعض الظروف بالقيام بزيارتين بدلا من زيارة واحدة ، إذا كانت الظروف تقتضي ذلك من الناحية العملية . وقد يحتاج المدرس إلى مساعدين ليشرفوا على المجموعات . وقد تقوم المجموعات المختلفة بزيارات مختلفة ثم يكتبوا تقارير بملاحظاتهم . وما دام الهدف الرئيسي هو الحصول على خبرة مباشرة فمن الضروري أن يتاح لجميع التلاميذ الخبرات الهامة .

٥ - والخطوة التالية هي الإعداد للرحلة وبحاج الأمر إلى أن يعد الفصل لمثل هذه الرحلة إعداداً سليماً .

أولاً : ينبغي أن ننمي لديهم الحاجة إلى القيام بالرحلة ، أو تولد في نفوسهم الرغبة في القيام بها . وذلك بإثارة اهتمامهم بالقيم التي يحققونها منها . وإذا كان القيام بهذه الرحلة متصلاً بما درسوه من قبل ومكملاً له ، فباستطاعة التلاميذ أن يساهموا في تحديد أهدافها . ويستطيع المدرس أن يثير أسئلة ومشكلات تهدف إلى تركيز الانتباه على النتائج التي حددت من قبل ، والتي ينبغي أن تتحقق . وتوفير المعدات الضرورية للقيام بالرحلة جانب من جوانب الإعداد لها . وسيكون من السهل ، ما دامت الأهداف من الرحلة واضحة في أذهان التلاميذ ، أن نحفزهم على الاستعداد الحسن للقيام بها ، وذلك بإعداد المذكرات والأدوات والملابس المناسبة . ويجب ألا نغفل التوجيهات التي تلقي على التلاميذ ، والتي تتناول الأعمال الفردية والجمعية أثناء الرحلة . وينبغي أن تشمل التوجيهات على ما يأتي :

(أ) كيف يتم تلاميذ الفصل الرحلة دون أن يضيعوا وقتهم ، أو يشيع بينهم الاضطراب والارتباك .

(ب) كيف يسأل التلاميذ ، وكيف يجاملون غيرهم ، وكيف يسلكون

حتى تكون الفصول الأخرى عند قيامها بالرحلة إلى هذه الأماكن ذاتها موضع
ترحيب وتقدير .

(ح) كيف تسجل مذكرات كافية ، وملاحظات عن النقاط التي تثير
الاهتمام الشخصي .

٦ - ويتوقف جانب كبير من نجاح الرحلة على ما يحدث من تعليم
خلالها ، وإذا كان المدرس وحده مسئولاً عما يثار من ملاحظات خلال
الرحلة ، فعليه أن يوجهها ، وأن يقدم ما يراه من اقتراحات وتوضيحات
ضرورية ، ويترك ما يراه للمناقشة في الفصل فيما بعد . وإذا تولى هذا
شخص آخر ، أي قام بتفسير ما يراه التلاميذ وشرح ما يحدث أمامهم ، فعلى
المدرس أن يكون يقظاً واعياً فيسأل هذا المفسر ، حين يجد أن ثمة نقطة هامة
ستفوت ملاحظتها على التلاميذ ، أو حين يبدو أن من الضروري أن يحول
انتباه التلاميذ عن الأشياء التي لا أهمية لها في الرحلة . وبعبارة أخرى ينبغي
أن يوجه المدرس التلاميذ توجيهاً معقولاً أثناء ملاحظتهم لما يرون في الرحلة .

٧ - من الأمور المألوفة أن تكرر حصّة ، أو جزء من حصّة على
الأقل ، لمناقشة نتائج الملاحظة التي قاموا بها أثناء الرحلة . ويمكن أن يحدث
هذا بطرق متعددة ، ولكن أكثر هذه الطرق شيوعاً وألفة هي مناقشة المسائل
مناقشة حرة والسؤال عما يعن لهم ، والإجابة عن الأسئلة المختلفة الخ .
ويمكن أن يطلب إلى تلميذ أو آخر أن يقدم تقريراً عما رأى ، لكي يتيح
للأفراد فرصة يتحدثون فيها دون مقاطعة أحد ، وليفسروا العمليات
والإجراءات والنظم التي رأوها . ويمكن أن يتبع هذا أسئلة من جانب
التلاميذ والمدرس . وقد يكون الموقف في بعض الفصول استئناف لبحث
مشكلة كانوا يدرسونها من قبل ، واستخدام للمعرفة التي حصلوا عليها في
فهم المشكلة فهماً أعمق ، على أن مدى انتفاع التلاميذ بالرحلة يتوقف على
مهارة المدرس ونفاذ بصيرته .

٨ - ويمكن أن يجد المدرس في هذه الرحلة ما يساعده على تحسين تدريسه في المستقبل ، ومن المرغوب فيه أن يقدر المدرس نتائج هذه الرحلة ، وينبغي أن يسجل الملاحظات التي استخلصها من قيامه بهذه الرحلة ، والتي يمكن أن تجعل الرحلة التالية أكثر جاذبية للتلاميذ وحفزاً لاهتماماتهم ، وإثارة لميولهم . والقيم التربوية التي يمكن تحقيقها من الرحلة هامة ، ويستطيع المدرس أن يحاول أن يكشف عن أثر الرحلة البنائي في ميول التلاميذ واتجاهاتهم وفهمهم للأشياء وتقديرهم .

(٦) السينما :

الأفلام الناطقة وسيلة إيضاح بصرية وسمعية ، وهي تساعد على إدراك الحقائق في وضوح وتثير اهتمام التلاميذ ، وتركز انتباههم . ومهما أوتي المدرس من براعة في الوصف فإنه لن يستطيع أن يوضح ما يقدمه الفيلم من صور واضحة ومن حركة ومن وحدة الموضوع . وهي تضع أمام التلاميذ صوراً للأماكن البعيدة التي ليست في متناول التلاميذ كالعالم الجغرافية والمصانع ، وما كانت تجري فيه الحركة كانحدار وجريان الأنهار ومعيشة الوحوش في الغابات وما إلى ذلك . وهنا تتضح ميزة الصور المتحركة على الشرح اللفظي . فالأفلام التاريخية مثلاً تبعث العصر بأزيائه ومبانيه وطوائفه في الحياة . والسينما تفيد في توضيح العلوم فهي تظهرنا على أعماق البحار وما فيها من كائنات حية ، وعلى الغابات وما فيها من حيوانات ، وعلى الطيور . وتوضح لنا العمليات الصناعية واستخراج المعادن من المناجم والبتروول من الآبار وغير هذا .

وقد وجد أن ما يراه التلميذ في شريط سينمائي يبقى عالماً بذهنه فترة طويلة ، ولا يكون عرضة للنسيان بنفس الدرجة التي يتعرض لها الشرح القاصر على السماع ، وذلك لاشتراك البصر مع السمع في إدراك الفيلم ولأن تماسك موضوع الفيلم يؤدي إلى تثبيت صورته ومعانيه في الذهن ، وبالتالي

يسر تذكره واسترجاعه . وقد تبين أن التلاميذ المتوسطين في الذكاء ، ومن هم دون ذلك ، يحتاجون في تعلمهم إلى مثل هذه الوسيلة أكثر من الأذكاء ، ولو أن هؤلاء يفيدون من الأفلام في توضيح ما لديهم من مدركات .

والأفلام تتيح للأطفال أن يفكروا فيما يرون ، فيربطوا الأسباب والنتائج ويفهموا العلاقات بين الأشياء والأشخاص ، وهي تساعدهم على التزود بحصيلة من الصور الذهنية المناسبة التي تفيدهم في توضيح تفكيرهم عندما يتناولون المشكلات المختلفة ، بالدروس والمناقشة . ويمكن الاستفادة من الأفلام في إكمال ما ينقص الدرس .

ويجب أن تراعى المقترحات الآتية :

- ١ - أن يختار الفيلم بعناية في ضوء المشكلة التي يدرسها التلميذ .
- ٢ - أن يرى المدرس الفيلم ويدرس محتواه قبل عرضه على التلاميذ
- ٣ - يجب أن يكون مكان العرض من حيث التهوية والسعة مناسباً لعدد التلاميذ ، وأن يكون مزوداً بالستائر المناسبة وبشاشة بيضاء وجهاز للعرض .
- ٤ - يجب أن نميها نفوس التلاميذ لرؤية الفيلم ، وذلك بأن يكون مشيراً لاهتمامهم ، أو استمراراً لما لديهم من خبرات ، أو يحتوى على إجابات عن أسئلة تشغل تفكيرهم .
- ٥ - إذا كان الفيلم صامتاً ، فعلى المدرس أن يقوم بالتعليق عليه أثناء عرضه .
- ٦ - وإذا كان الفيلم ناطقاً فعليه أن يقلل من الشرح أثناء العرض ، ثم يناقش التلميذ في موضوع الفيلم ، ويطلب المدرس إليهم أن يعلقوا عليه وأن يلخصوا ما شاهدوه ، أو يجيبوا عن أسئلة تتعلق بموضوعه .

٧ - ولا بد أن يكون الفيلم مناسباً لمستوى التلاميذ حتى يفيدوا منه أكبر فائدة ممكنة ، وأن يقوم المدرس أثر هذه الوسيلة وذلك باختبار فهم التلاميذ لها .

٨ - وقد وجد أن رؤية التلاميذ للتجارب الدقيقة في الكيمياء والطبيعة في الفصل أفضل من رؤيتها في فيلم ، ذلك أن المدرس في قيامه بتجربة علمية يوضح خطوات التجربة ويجعلها ملائمة لمستوى التلاميذ .

٩ - وعرض الفيلم سريع ، ولذلك فهو كثيراً ما يفوت على التلاميذ إدراك بعض النقاط الأساسية ، فلا يفيدون إلا من النقاط البارزة وتضيع نقاط هامة في زحمة العرض . ولهذا فعلى المدرس أن يعيد عرض الفيلم أو يوقف العرض عند هذه النقاط حتى تنال ما تستحقه من اهتمام .

(ب) - المعينات السمعية

سنقصر الحديث هنا عن الراديو :

يمكن أن يستخدم الراديو بحيث يسهم في البرامج التعليمية ، ويمكن أن يستخدم أيضاً لتعليم اتجاهات مرغوب فيها . ويشترط في كلا الأمرين أن يستخدم بعناية وحرص استخداماً مستثيراً . ومعروف أن المربين يهتمون بكل الوسائل الفعالة التي تحسن العمل بالمدرسة ، ويقبلون بحماسة على ما يبدو نفعه في هذا المجال . ومن هنا كان إقبالهم على استخدام الراديو ، ولقد ذهب بعض المتحمسين إلى أن الراديو يمكن استخدامه بديلاً عن بعض المدرسين ، وليس هذا رأياً صائباً . والواقع أن معظم المربين يهتمون باستخدام هذه الوسيلة على أساس أنها متمم قيم للعمل بحجرة الدراسة . وهو متمم شامل ، لا يسهم في المواد الدراسية كالرياضة واللغة والتاريخ .. الخ فحسب ، بل يتناول مشكلات الحياة ، وما يقدمه الراديو بصدد هذه المشكلات له مغزاه . وينبغي ألا يغرب عن الذهن أن الوظيفة

الحقيقية للراديو وظيفة تكميلية ؛ وأنه لا يمكن أن يكون بديلا لما تقوم به المدرسة .

وإذا أرادت المدرسة أن تفيد من هذه الوسيلة ، فإن عليها أن تتزود بالمعدات المناسبة الصالحة ، وأن تنظم وتخطط برنامجها التعليمي ، بحيث تفيد من برامج الإذاعة . ويحتمل ألا يمكن عمل هذا دون إعادة بعض أنواع النشاط المدرسي الأساسية . وما دام الراديو ليس إلا وسيلة مكمل ، فقد يمكن للمدارس في بعض الحالات اتخاذه بديلا لأنواع النشاط الأخرى . على أنه يمكن تنظيم بعض البرامج الإذاعية التي تفيد في برنامج المدرسة التعليمي ، ويمكن عمل برامج متعاونة مع هيئة الإذاعة . ويمكن للمدارس أن تفيد من الراديو وتستخدمه في بعض الأحيان ، حتى في حالة عدم تنظيم هذه البرامج المتعاونة .

وظائف الراديو :

سنتاقتش وظائف الراديو باعتباره وسيلة تنير التعليم ، وتوجهه ، في مناقشة قصيرة :-

١ - يتيح الراديو للتلاميذ أن يلمسوا وقائع الحياة ، ويصدق هذا على وجه الخصوص على الحوادث الجارية . ويمكن أن يستعين التلاميذ بالخرائط والمواد البصرية الأخرى عند تفسير ومناقشة ما يسمعون من الراديو . وهو يذيع حقائق عن مجالات الحياة المختلفة ، ويتيح للتلاميذ معارف ما كانوا ليتناولونها بغير هذه الوسيلة ، ومع ذلك فهي وقائع هامة عن الحياة ، تجعل نظرهم للحياة شاملة ، وتتيح لهم أن يدركوا قيا ما كانوا ليدركوها بطرق أخرى . فهذه الوسيلة تصبح المدرسة أكثر ارتباطاً بالحياة .

٢ - ييسر الراديو معلومات ومعارف مباشرة . فهناك فرص كثيرة يمكن للتلاميذ فيها أن يستمعوا إلى رجال يتحدثون عما يعملونه أثناء قيامهم به ، وهم يسمعون هذا في الوقت الذي يدرسون فيه هذه الأعمال . وبعض

الحقائق والوقائع يحسن تقديرها حين يسمعها المتعلم أثناء حدوثها . وعلى أية حال قد تكون الأفلام الناطقة وسيلة أفضل من الراديو ، لأنها تعرض على المتعلم المنظر مصحوباً بالصوت . والصعوبة الكبيرة هي أن البرامج المدرسية التي يمكن تنظيمها بحيث تتيح للتلاميذ سماع الراديو في الوقت المناسب قليلة .

٣ - يجعل الراديو الاتصال بالقادة في مختلف ميادين البحث ممكناً . وليس من شك في أن سماع القادة يناقشون المشكلات الهامة له بعض القيمة ، وقد يستلهم التلميذ أثناء سماعه هذه المناقشة بعض الأفكار ، وإلا فإن أهمية هذا الاستماع تصبح موضع شك وريبة . وينبغي ألا ننسى أنه بينما نسعى إلى توسيع دائرة خبرة المتعلم ، فإننا قد نعرضه لآثار ضارة كما نعرضه لآثار نافعة ، وهنا نقول إن المدرسة لا بد أن تستخدم الراديو استخداماً ذكياً ، يتسم بالحرص والعناية ، ويقوم على التخطيط المستنير .

٤ - يوفر الراديو للتلاميذ فرصة يتدربوا فيها على الاستماع ، وأخذ المذكرات ، وهذا يثير التلاميذ حقيقة ، ويتيح لهم الفرصة ليمارسوا التركيز على ما يقال والتفكير فيه . وواضح أن هذه المشكلة تستحق الدراسة .

٥ - يوفر الراديو للتلاميذ فرصة يلاحظون فيها أساليب لغوية جيدة ، وهذا ينطبق على وجه الخصوص على النطق والقواعد . ويعرض الراديو على الاسماع ألواناً ممتازة من الموسيقى ، وأنواعاً جيدة من التمثيليات . ويحتمل أن يكون الراديو من الطرق الميسورة التي تتيح للتلاميذ أنواعاً جيدة في هذه المجالات .

٦ - قد يفيد الراديو في تكوين الميول عند التلاميذ ، وذلك لأن الراديو جذاب يستثير الميول التي لم تكن لتستثار بأي طريقة أخرى وتستطيع المدارس أن تستخدم الراديو في تكوين ميول وهوايات مرغوب فيها ، عندما تكون الوسائل الأخرى فاعلية وأضعف أثراً .

٧ - يفيد الراديو في تقديم نماذج تعليمية ومستويات يحاول المدرسون في تعليمهم أن يتوصلوا إليها وينسجوا على منوالها .

٨ - قد يفيد الراديو في إثارة الآباء والأبناء بالتربية ، وذلك بتأكيد أهمية التربية التي تناسب الحياة وتتوافق معها ، ومتى شعر الآباء والأبناء بوظيفة التربية في الحياة على اختلاف مجالاتها ، فإنهم يستجيبون لما تحتاجه في مختلف النواحي استجابات مرغوب فيها .

أخطار استخدام الراديو وصعوباته :

يعتبر الراديو وسيلة تكمل أنواع النشاط المدرسي المألوفة ، ومن المسلم به أن البرنامج المألوف يتكون من أنواع من النشاط قيمة وهامة ، وتحتاج هذه الأنواع من النشاط في معظمها إلى أن تتم وتنفذ وفقا لخطة سبق وضعها وتنظيمها من قبل لكي تصبح أكثر فاعلية . ومن بين صعوبات استخدام الراديو في إكماله لمثل هذا العمل ، هو أن البرامج الإذاعية لا تتيسر في الوقت المناسب ، وأنه لا يمكن التوفيق التام بين مواعيد البرامج المدرسية والبرامج الإذاعية ، ومن هنا يستطيع المدرسون أن يفيدوا من بعضها دون البعض الآخر .

وهناك خطر في الانشغال بالراديو باعتباره وسيلة تسلية ، والانصراف عن العمل الفعال . والتلاميذ يحبونه ويقبلون عليه لأنه وسيلة ممتعة تبعد بهم عن العمل الجاد ، ويحتمل أن يصبح طريقة لضياغ الوقت .

ومجرد الاستماع إلى الراديو قد يؤدي إلى تعليم سطحي ، وقد يؤدي إلى تعليم يماثل التعليم الذي يحدث عن طريق المحاضرة ، أو عن طريق الدروس الذي تقوم على الإلقاء ، وعلى التلاميذ أن يحاولوا أن يعيدوا ما سمعوه دون أن يفكروا في المشكلات التي تدور حول هذه الأحاديث . ولكي يكون استخدام الراديو فعالا ، يجب أن يتضح في أذهان التلاميذ الهدف من الاستماع ، وأن يدركوا أن الإصغاء للراديو غاية في ذاته ، وإنما ينبغي أن

يكمل العمل بالفصل ، وذلك بتزويد التلاميذ بمعرفة جديدة ، ووجهات نظر جديدة ، وأن يثير تفكيرهم الذي يتصل بالمشكلات . ومن العيوب الرئيسية للراديو أن برامجه التي تناسب عمل الفصل النشط قليلة . وهذه الصعوبات وهذه العيوب تقضي بوجود الإعداد المناسب الصالح للاستماع لبرامج إذاعية معينة .

وهناك صعوبة إيجاد توافق ، بين ما يذيعه الراديو ، وبين حاجات التلاميذ وقدراتهم وميولهم .

وقد يكون استخدام الراديو سطحياً ولا فاعلية فيه ، ما لم يعمل المدرس على استخدام أنواع أخرى من النشاط إلى جانب الاستماع ، حتى يتوصل التلاميذ إلى الحقائق ، وحتى يجدوا حافزاً لدراسة أعمق تتيح لهم إغناء قدراتهم ، وتكوين الاتجاهات المرغوب فيها . وأثناء الاستماع إلى الراديو لا تسنح إلا فرصة قليلة لاكتساب القدرة على التفكير . ولكي يفهم التلاميذ ما يستمعون إليه لابد أن يكون لديهم حصيلة من الحقائق ، وإلا فلن يفهموا شيئاً ، أو سيفهموا القليل . والحديث الجيد قد يفيد كثيراً في توضيح ما فكر فيه التلاميذ من قبل ، وما فهموه إلى حد لا بأس به .

وربما كان أكبر خطر للراديو في ميدان التربية أننا بواسطته نستبدل التفكير بالسلطة ، فبدلاً من أن نفكر نحن في المسائل نتقبل ما نسمعه منه في كثير من الأحيان دون مناقشة أو نقد . ونحن نحاول أن نخلص المدارس والتلاميذ من الاستظهار والتسميع ومن الإذعان والتسليم ، ونحاول أن نتيح للتلاميذ أن يتعلموا عن طريق النشاط الذاتي وبالمرور بالخبرة ، بحيث تنمو لديهم القدرة على الابتكار والتخطيط والعمل البنائي . ولقد شهدنا أماً أثر فيها الراديو واستطاع أن يجعلها تقبل أموراً على حقيقة دون نقد أو تفكير فاحص .

استخدام الراديو :

يجب أن يعد التلاميذ نفسياً وتهيأوا لاستماع البرنامج . ويجب أن يكون للبرنامج مغزى وهدف ، وأن يعرف التلاميذ ما عليهم أن يعلموا ، وما الذي سيبحثون عنه . الخ . ولابد من عملية تتبع وتقييم ، وهذه العملية تختلف باختلاف طبيعة البرنامج المذاع ، فقد يعقب الاستماع إليه مناقشة تلقائية ، يوجهها المدرس بمهارة ولباقة ، وقد يعقب برنامجاً آخر ، أن يقوم التلاميذ بعمل تقارير تحريرية أو شفوية وملخصات ، وتحليل دقيق لما تناوله البرنامج من مشكلات الخ .

توصيات

لقد حاولنا فيما أسلفنا أن نقدم حصيلة خبرة مدرسين عملوا بالميدان التربوي فترة طويلة ، ولسوا وجوب استخدام كل وسيلة إيضاح بحيث تحقق هدف الدرس أو النشاط التربوي على أفضل نحو . بل وتعرفوا على الأخطار التي قد يتعرض لها المتعلم نتيجة استخدام هذه الوسيلة ، أو تلك الصعوبات التي تحول دون استخدام هذه المعينات .

ونضيف إلى ما أسلفنا توصيات نوجزها فيما يلي :

١ - اعرف محتويات مدرستك . تعرف على محتويات المدرسة ، محتويات مخزن العهدة ، والمكتبة وحجرات جماعات النشاط المختلفة ، وما قد يكون بالمدرسة من متاحف أو معامل ، لأن هذه المعرفة تعينك على الاستفادة بكل ما تحويه المدرسة من أجهزة وأدوات .

٢ - اعرف بيئة المدرسة .

إذا كانت الخبرة المباشرة هي أفضل أنواع الخبرة ، فعل المدرس أن يكشف في المنطقة التي تحيط بالمدرسة مصادر المعرفة الحية ، حتى يستطيع أن يخرج بتلاميذه في زيارات دراسية إلى الأماكن المناسبة .

- ٣- اعرف ما يمكن أن تزود به مدرستك .
وذلك بالتعرف على ما يمكن أن تحصل عليه من إدارة التوريدات ،
وحاول أن توفره بالمدرسة . وتعرف على إمكانيات المدرسة من الناحية
الاقتصادية حتى يمكن استكمال المواد والأدوات الناقصة .
- ٤- تعاون مع المدرسين الآخرين ، ومع تلاميذ المدرسة على صيانة
الأدوات وتسهيل تداولها وتنظيمه .
- ٥- تعاون مع أعضاء هيئة المدرسة ومع تلاميذك على صنع بعض
الأجهزة البسيطة ، وعلى جمع الصور والعينات والنماذج وغيرها ، مما يمكن
الإفادة منه في العملية التربوية .

التدريس وعملية التقويم

تكونت لدينا حتى الآن فكرة عن معنى عملية التعلم وماهيتها ، وما يجب أن يتوفر فيها من نواح مختلفة حتى تتم على أحسن صورة ، وقارنا كذلك بين الاتجاهين التقليدي والحديث في التعليم ، وظهرت لنا أفضلية الأخير على الأول . ثم تعرفنا على الوسائل التي يمكن أن يتحقق عن طريقها تعليماً صحيحاً ، سواء من ناحية اختيار الطريقة ، أو التخطيط في عملية التدريس ، والوسائل المعينة عليها .

والآن كيف يمكن لنا أن نتحقق من أن تعليمنا كان صحيحاً ؟ إنه من الواضح أن هذا يستلزم قيام المدرس بعملية التقويم ، وهي الموضوع الذي سيعالجه هذا الفصل .

التقويم : معناه ، أغراضه ، خصائصه :

يعتبر التقويم بمعناه الصحيح اتجاهاً جديداً في التربية وقد يظن الكثيرون أن الاختبارات والامتحانات هي مرادفات للتقويم ، مع أنه أشمل وأعم من ذلك فالامتحانات ما هي إلا جزء منه فقط . ولا تقيس إلا نواح منفصلة من تحصيل التلميذ أو قدراته أو مهاراته الخاصة . أما التقويم فيشمل المدرسة بأكملها سواء من ناحية الأغراض التي يراد

تحقيقها ، ومبانيها والادارة المدرسية ، والمنهج الدراسي والوسائل التعليمية المختلفة ، وتقييم التلاميذ والمدرس . وعلى هذا يمكن أن ينظر للتقويم على أنه تقدير لعملية التعلم والتعليم ، ولا يشمل ذلك قياس التحصيل فقط ، بل يتعداه إلى قياس اتجاهات التلاميذ وميولهم ومثلهم ، وطريقتهم في التفكير ، وعاداتهم وتكيفهم الفردي والاجتماعي .

ويهدف تقويم التلميذ الى :

١ - تحديد مدى وسرعة نمو التلميذ نحو بلوغ الأغراض أو الأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها .

٢ - تشخيص نواحي القوة والضعف في عملية التعلم ، مما يساعد المدرس على الاستمرار أو التعديل في طريقته وتخطيط عمله ، وما يصحب ذلك من نشاط تعليمي حتى تتحقق النتائج المرغوبة .

٣ - مساعدة التلميذ على فهم نفسه ، من حيث التحصيل ومدى إمكانياته ، حتى يتسنى له ولمدرسه كشف نواحي ضعفه وقوته ، مما يساعد على توجيه عملية تعلمه ونموه الفردي .

٤ - مساعدة أولياء الأمور على فهم أبنائهم من حيث مدى نموهم وميولهم وإمكانياتهم المحتملة من ناحية التحصيل والقدرة على التعلم .

ولعملية التقويم صفات أو مميزات تتصف بها إذا أمنا بأن هذه هي أغراضها ، تلك الصفات أو المميزات هي :

١ - تشتمل عملية التقويم على كل الوسائل اللازمة لجمع المعلومات عن سلوك التلميذ وتصرفاته .

٢ - تهتم عملية التقويم بنمو الفرد ذاته كما تهتم بنموه في الجماعة .

٣ - عملية التقويم هي عملية مصاحبة لعملية التعلم والتعليم ، وهي لذلك مستمرة بمعنى أنها يجب أن تتم على فترات متعاقبة خلال العام الدراسي .

٤ - عملية التقويم وصفية ، وهي في نفس الوقت كمية .

٥ - عملية التقويم عملية تشخيصية وعلاجية في آن واحد .

٦ - تهتم عملية التقويم بالتلميذ كوحدة ، فهي تقدره من الناحية التعليمية والعقلية وصفاته الشخصية ، كأوجه مترابطة ومتصلة ببعضها ، تعطي فكرة متكاملة عن التلميذ .

٧ - عملية التقويم عملية كلية متكاملة ، يشترك فيها التقدير الذاتي أو الشخصي مع التقدير الموضوعي ، بمعنى أن التقدير الذاتي يمكن أن يشتمل على ملاحظة التلميذ ، وكتابة التقارير المختلفة عنه ، والمقابلات الشخصية والاختبارات الشفهية واختبارات المقال ... الخ . ويمكن أن يشتمل التقدير الموضوعي على استعمال الاختبارات الموضوعية بأنواعها المتعددة من اختبارات للذكاء والشخصية والميول والاتجاهات ... الخ .

٨ - التقويم عملية تعاونية ، يشترك فيها كل من التلميذ والمدرس وأولياء الأمور ، أي كل من يهمه أمر التلميذ .

خطوات عملية التقويم :

إن المتأمل في عملية التقويم - بناء على ما سبق أن ذكرناه - يجد أنها تمر في خطوات متعاقبة يجب أن تتضح في ذهن القائم بهذه العملية :

١ - تحديد الفلسفة : إن أولى خطوات عملية التقويم ، هي الإلمام بالأسس الفلسفية القائمة في المجتمع التي توجد به المدرسة . فالمدرسة في مجتمع ديمقراطي تختلف في مبادئها وقيمتها التي تريد تحقيقها لدى تلاميذها عنها في أي مجتمع آخر يدين بفلسفة أخرى . وبذلك يصبح ما يراد تقويمه مختلفاً بالنسبة لكل وضع من الأوضاع . فتحديد فلسفة المجتمع ، وبالتالي الفلسفة التربوية للمدرسة ، ووضوحها في أذهاننا ، وإيماننا بها ، ما هي إلا إجابة على السؤال « لماذا نريد أن تكون كذلك ؟ » .

٢ - تحديد الأغراض والأهداف : بعدما تحدد الفلسفة ، تتضح لنا الأغراض التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها ، على أنه من الواجب ترجمة تلك الأغراض إلى أنواع المعرفة والسلوك التي يجب أن يكتسبها التلميذ فهذه الخطوة من عملية التقويم تجيب لنا على السؤال « ماذا نحاول أن نحقق ؟ »

٣ - تحديد الطريقة : بعد ما تحددت الفلسفة والأغراض ، نجد أنه لزاماً علينا أن نحدد الطريقة والمواقف والوسائل التي ستستعمل في القيام بعملية التقويم .

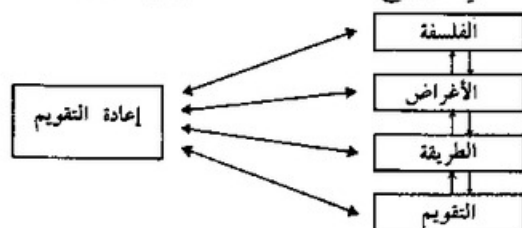
ونحن في هذه الخطوة نتساءل « كيف يمكن أن نقوم بعملية التقويم ؟ » .

٤ - التقويم : بعد أن تحددت لدينا الطريقة والوسائل ، نقوم بتنفيذ عملية التقويم ، ومن الواجب بعد ذلك الاعتناء بجمع النتائج وتبويبها واستنتاج ما تدل عليه ، على أن ترتب جميعها في صورة تقرير شامل يسهل على المدرس والمدرسة ، والتلميذ وولي الأمر ، فهمها وإدراك قيمتها .

٥ - إعادة التقويم : سبق أن بينا أن للتقويم قيمة تشخيصية

وعلاجية ، فالتائج التي جمعت تشخص لنا نواحي الضعف أو القوة في أي خطوة من الخطوات الأربع السابقة . فيلاحظ مثلاً أن فلسفتنا قد تكون صحيحة ، ولكن الأغراض قد لا تتوافق مع تلك الفلسفة . كذلك قد تكون الفلسفة والأغراض صحيحتين ، ولكن طريقة تحقيقها خاطئة أو غير كاملة . كما أنه يمكن أن تكون الفلسفة والأغراض وطريقة تحقيقها صحيحة ، ولكن ما يستعمل من اختبارات أو وسائل للقياس غير صحيح .

ونرى من كل ذلك أن عملية إعادة التقويم منصبة في وظيفتها على الخطوات الأربعة السابقة ، فهي تشخيصية بمعنى أنها تبين نواحي النقص والقوة في كل منها ، وهي علاجية أيضاً بمعنى أنها توجهنا إلى التحسينات التي يجب إدخالها في أي مرحلة من تلك المراحل . ويجب أن نفهم بجانب كل ذلك أن هذه العمليات الخمسة متداخلة ومتراصة ببعضها بحيث أن كل منها تؤثر وتتأثر بالأخرى ، والشكل التالي يوضح تلك العلاقة الموجودة بينها :-



من كل ما سبق عرضه نرى أن التقويم يمكن أن ينصب على ثلاثة مجالات مختلفة هي :

- ١ - تقويم التلميذ
- ٢ - تقويم المدرس
- ٣ - تقويم المدرسة من حيث مبانيها وأدارتها ومناهجها ونشاطها .

ويجب أن نفهم أن القصد من هذا التقسيم هو سهولة العرض فقط ، إذ أن هذه المجالات تتصل ببعضها اتصالاً وثيقاً ، وستقتصر الكلام هنا على تقويم التلميذ ، أي عما له علاقة بالغرض الأساسي أو الموضوع الذي يعالجه هذا البحث .

سبق أن بينا أننا لكي نقوم التلميذ تقويماً متكاملًا يجب أن نجمع عنه البيانات ، عن مستواه العقلي ، عن تحصيله وتشخيص الصعوبات التي يلاقيها في مواد التعليم ، وعن قدراته العامة والخاصة ومدى إمكانياته وما يمكن أن نتوقع منه ، وعن شخصيته من اتجاهات وميول ومدى تكيفه الشخصي والاجتماعي . ويمكن أجمال كل ذلك تحت تقويم التلميذ من الناحية التعليمية أو التحصيلية ، ومن الناحية العقلية ، ومن ناحية صفاته الشخصية .

أولاً : تقويم التلميذ من الناحية التعليمية :

يستخدم لتقويم التلميذ من هذا الجانب وسائل مختلفة ، بعضها ذاتي يضعها المدرس بنفسه ، والبعض الآخر موضوعي . وسنذكر فيما بعد أنواع الاختبارات والوسائل التي يمكن أن تستخدم لتقويم التلميذ من الناحية التعليمية :

الاختبارات الشفهية

هذه هي إحدى الوسائل التي يستعملها كثير من المدرسين خلال دروسهم اليومية . وعندما تستعمل الاختبارات الشفهية للمساعدة على توصيل التلاميذ إلى مفاهيم جديدة يكون لها قيمة تعليمية فقط ، ولا يكون لها قيمة تقويمية إلا إذا استعملت لاختبار تحصيل التلاميذ وفهمهم للحقائق المختلفة واعطائهم درجات عن ذلك . والاختبارات الشفهية بطبيعتها ينقصها الكثير من الصحة والثبات للأسباب التالية :

١ - لا تكون الأسئلة متساوية في صعوبتها أو عادلة بالنسبة لجميع التلاميذ .

٢ - تعتبر غير دقيقة كمقياس إذ أنها تسمح بتقدير المدرس الشخصي أو الذاتي لدرجة كبيرة .

٣ - تحتاج لوقت طويل للقيام بها .

٤ - لا تعطى في كثير من الأحيان وقتاً كافياً للمدرس للتفكير في صياغة أسئلتها أو استعمالها لغرض واضح محدد في ذهنه .

٥ - توجه هذه الأسئلة عادة إلى تلميذ واحد مما قد يدعو إلى انصراف باقي التلاميذ عن المدرس خصوصاً إذا طالت الأسئلة مع هذا التلميذ الواحد .

ورغم كل هذه العيوب إلا أن الاختبارات الشفهية لها قيمتها لاختبار التلاميذ في اللغات ، كتنطق الكلمات والقراءة والتعبير الشفهي ، وهي تسمح كذلك بمناقشة التلاميذ في إجاباتهم وإدراك نواحي الخطأ فيها مع توجيههم للفهم الصحيح في جميع المواد الدراسية .

من كل هذا نرى أن الاختبارات الشفهية محدودة في استعمالها ، وأنه من الواجب على المدرس أن يستخدمها بحكمة بالغة دون الاعتماد الكلي عليها في تقدير تحصيل التلميذ ، على أن تخصص لها درجة صغيرة نسبياً ، أي بالنسبة إلى الدرجات التي تخصص لأنواع الاختبارات والوسائل الأخرى .

ب - الاختبارات التقليدية

(الامتحانات أو اختبارات المقال)

من المعروف أننا نعتمد في مصر اعتماداً كلياً على الامتحانات التي تجري أثناء العام الدراسي أو في نهايته لقياس تحصيل التلميذ .

وإذا فحصنا الامتحانات بصورتها الحالية فإننا نجد بها العيوب التالية :

١ - عدم شمولها لجميع أجزاء المنهج الدراسي ، فالاختبار الذي يتكون من خمسة إلى عشر أسئلة لا يمكن أن يغطي إلا المواضيع الهامة فقط التي كثيراً ما تكون عامة . ويلاحظ نتيجة لذلك أن الكثير من الطلبة يمكنهم إدراك أجزاء المنهج الهامة ويركزون على حفظها وينجحون في النهاية دون إلمامهم الكامل بالدقائق الأخرى التي درسوها .

٢ - تعتمد هذه الاختبارات على ذاتية واضع الاختبار ، سواء في اختيار الأجزاء التي يوضع عليها الأسئلة أو في صياغتها . وكثيراً ما ينشأ عن ذلك غموض في فهم مقصودها مما قد يؤدي إلى خروج التلاميذ في إجاباتهم عن موضوع السؤال أو قد يجيبون عليها بطريقة ملتوية تصعب من عملية التصحيح .

٣ - يعتمد تصحيح هذه الاختبارات على ذاتية المصحح ، فقد وجد عن طريق التجريب أن اختلاف أو تعدد المصححين يؤدي إلى اختلاف تقديراتهم للشيء الواحد . كذلك فإن حالة المصحح الواحد من الناحية الصحية أو النفسية أو الظروف التي يقوم تحتها بعملية التصحيح تختلف من وقت لآخر ، وينتج عن ذلك تفاوتاً في تقدير المصحح الواحد ايضاً .

ويلاحظ إلى جانب ذلك أن بعض المصححين يميل إلى الشدة في تقديراته ، والبعض الآخر يميل إلى التساهل ، وكثيراً ما يميل أغلبهم إلى إعطاء تقديرات تدور حول الدرجة المتوسطة ، وفي جميع هذه الحالات لا يمكن تكوين فكرة واضحة عن تحصيل التلميذ .

كذلك قد يؤثر المظهر العام لورقة الإجابة من حيث الخط أو

النظام أو النظافة أو حتى القواعد اللغوية والهجاء في تقديرات المصحح .

وإذا تركنا كل هذه العوامل الذاتية جانباً نجد أن تصحيح هذه الاختبارات يحتاج إلى وقت طويل قد يبلغ حد الإرهاق للمدرسين .

٤ - تقتصر الامتحانات التقليدية على تقدير جانب واحد وهو التحصيل ، أو بمعنى أصح ما يمكن للتلميذ أن يتذكره من المعلومات دون الاهتمام بقدرته على التفكير واتجاهاته العلمية والعملية وما كونه من مثل وعادات وصفات شخصية .

٥ - تعتبر الامتحانات بوضعها الحالي في مصر عملية نهائية يتحدد بواسطتها من ينجح ومن يرسب من الطلبة ، دون استعمالها لتوجيه عملية التعلم وتحسينها .

٦ - تتم عملية الاختبار هذه من جانب واحد فقط وهو المدرس ، دون إعطاء الفرصة لاشتراك التلميذ أو ولي أمره في توجيه العملية التعليمية .

وبالرغم من وجود هذه العيوب إلا أن لاختبارات المقال بعض المزايا مثل :

- ١ - سهولة وضعها وإعطائها للطلبة أي تنفيذها .
- ٢ - سهولة تشكيلها لتلائم غرضاً معيناً غالباً ما يكون هو معرفة مقدار تحصيل التلميذ .
- ٣ - يمكن استعمالها على المستويات العالية لبيان قيمة المعلومات التي لدى التلاميذ ومناقشة الآراء وعرضها ، مما قد يصعب على أنواع أخرى من الاختبارات كشفها .
- ٤ - يتطلب اختبار المقال إعادة تنظيم المعلومات والأفكار

وصياغة التلميذ لها بأسلوبه وطريقة عرضه الخاصة . ويلاحظ أن هذه الميزة لا قيمة لها ما لم تحلل إجابات التلاميذ لتقدير قدرتهم على تنظيم وعرض أفكارهم وأساليبهم في الكتابة . فمدرسي المواد المختلفة - ما عدا اللغات - لا يبالون بكل ذلك ، وهم لا يبحثون إلا على ما يسمونه « بالمادة » حتى يضعوا الدرجات عليها . أما إذا قصد فعلا قياس هذه النواحي السابق ذكرها فإنه يجب وضع اختبارات خاصة لقياسها بالذات .

ويجب أن نفهم هنا أنه مع وجود هذه المميزات في الامتحانات التقليدية ، إلا أن عيوبها تفوق حسناتها بكثير مما يجعلنا نفكر في عدم الاعتماد الكلي عليها واستعمال وسائل أخرى إلى جانبها من ناحية ، ومحاولة إصلاحها من ناحية أخرى ، ولإصلاح هذه الاختبارات من حيث اختيار الأسئلة وصياغتها يلزم :

١ - تحديد غرض الامتحان ككل ، والغرض من كل سؤال

على حده ، وصياغتها بحيث تخدم تلك الأغراض المحددة .

٢ - الاكثار من عدد الأسئلة بقدر الامكان أو تشكيلها بحيث

تغطي معظم أجزاء المقرر .

٣ - أن يراعى في وضع الأسئلة ملاءمتها لمستوى التلاميذ ،

كما يستحسن أن تكون في صورة مشكلات أو تطبيقات لما سبق أن تعلموه وأن يتناسب كل ذلك مع الوقت المخصص للإجابة .

٤ - أن يراعى في صياغة الأسئلة خلوها من الالتواء والتعقيد

كأن تختار العبارات والألفاظ المناسبة مع وضوح معناها حتى يفهم المقصود من السؤال على وجه التحديد قبل الإجابة .

وفيما يختص بتقدير الدرجات فإن أكثر ما يوجه إلى هذه

الاختبارات من نقد منصب على طريقة تصحيحها ، فهي تخضع

لدرجة كبيرة للعوامل الشخصية أو الذاتية ، وللاقلال من هذه المؤثرات الذاتية ، وفي نفس الوقت لزيادة الموضوعية في التقدير ، يجب تصحيح جميع أوراق الاجابة تحت ظروف موحدة بقدر الامكان ، ولتحقيق ذلك :

١ - يستحسن أن لا يقوم بالتصحيح إلا واضع الاختبار ، وإذا اضطر لإشراك غيره فإنه يجب أن تتم العملية تحت إشرافه الكامل .

٢ - يجب وضوح الغرض من كل سؤال في ذهن ، المصحح . ويستحسن عمل نموذج مفصل للاجابة يمكن تقدير جميع الاجابات على أساسه بميزان واحد .

٣ - عدم اهتمام المدرس بأي ناحية أخرى إلا ناحية « المادة » ، وألا يعاقب أو يجازى تلميذ على الهجاء أو الأسلوب أو الخط أو النظام إلا إذا كان الاختبار يقيس هذه النواحي أيضاً .

٤ - يجب أن يصحح كل سؤال على حده في جميع الأوراق ، بدلا من تصحيح جميع الأسئلة مرة واحدة في كل ورقة إجابة حتى يكون التقدير سليما ودقيقاً .

٥ - يستحسن قبل إعطاء الدرجات قراءة إجابة التلاميذ أولا ثم تصنيفها إلى خمس مجموعات ؛ ممتازة ، جيدة ومتوسطة وتحت المتوسط ، وضعيفة - ويمكن بعد ذلك إعادة قراءتها للتأكيد من أن كل ورقة في قسمها الصحيح ، ثم ترتب كل مجموعة على حدة ترتيباً تنازلياً وتقدر على هذا الأساس .

٦ - يستحسن عدم تصحيح أوراق الإجابة إلا بعد إخفاء أسماء التلاميذ أو إبعادها ، ويمكن الالتجاء في بعض الأحيان إلى استعمال الأرقام السرية .

٧ - يستحسن عدم استعمال أسئلة اختيارية إذ أن وجودها يغير من الاختبار ككل بالنسبة للتلميذ الواحد ، وبالنسبة لتصحيح الأجابات . وبهذا يمكن أن تقلل النواحي الذاتية في التقدير .

الاختبارات الموضوعية

يمتاز هذا النوع من الاختبارات بأنه يحاول معالجة أو تلافي العيوب التي ذكرت عن الاختبارات الشفهية واختبارات المقال . وهي عبارة عن أسئلة قصيرة لا تحتاج من التلميذ إلى وقت طويل في استرجاع وسرد وتنظيم معلوماته ، بل تكون الإجابة عنها قصيرة ومختصرة يسهل على المدرس تصحيحها في وقت قصير دون عناء أو تعقيد في تقدير الدرجات ، كما أنها لا تخضع في كل ذلك إلى العوامل الذاتية .

والاختبارات الموضوعية بأسئلتها المختلفة الأنواع لا يمكنها أن تغطي جميع أجزاء المنهج أو الوحدة الواحدة فقط ، بل تتعدى ذلك إلى الجزئيات والدقائق ، لذلك فإنه قد يتراوح عدد أسئلة الاختبار الواحد منها ما بين خمسين ومائتي سؤال حسب نوع وطول أو قصر ما يراد اختباره .

ويمكن تقسيم اختبارات التحصيل الموضوعية إلى اختبارات موضوعية مقننة ، واختبارات موضوعية غير مقننة يضعها المدرس بنفسه ويستعملها في حدود فصوله أو مدرسته . ويتشابه هذين النوعين من اختبارات التحصيل في طريقة وضعهما واختيار نوع الأسئلة وصياغتها ، ولكن يمتاز النوع الأول - أي المقنن - في أنه قد وضع بعناية وبطريقة أدق ، وأنه قد طبق قبل وضعه في صيغته النهائية على عينه صحيحة وممثلة لمن يمكن إعطاء الاختبار لهم فيما بعد . كذلك يكون هذا الاختبار قد مر في عمليات إحصائية طويلة ومعقدة وبني لة

قدر مناسب من الصحة والثبات .

والاختبارات المقننة رغم ما تمتاز به من صحة وثبات لنتائجها ، إلا أنها غالباً ما تكون قاصرة عن قياس النتائج التعليمية التي يسعى إلى تقديرها كل مدرس على حدة فالمدرسون يختلفون في طريقة تدريسهم وفي التفاصيل التي يدخلون فيها ليسأروا ميول التلاميذ ورغباتهم أو البيئة التي توجد فيها مدرستهم . لذلك فإننا نجد أنه في الوقت الذي يمكن فيه استعمال الاختبارات المقننة لغرض تشخيصي بالنسبة للفرد أو الجماعة ، وفي الوقت الذي يمكن استعمالها لغرض علاجي في توجيه عملية التعليم ، نجد أنها كثيراً ما لا تنفي بأغراض المدرس الواحد أو مجموعة من المدرسين في مدرسة أو منطقة واحدة .

من هنا نرى أهمية الاختبار الموضوعي الغير مقنن الذي يضعه المدرس لاستعماله في حدود معينة ولكن لتخدم الأغراض التي يسعى هو دون غيره لتحقيقها وفيما يلي نماذج أغلب أنواع الأسئلة التي يمكن أن تستعمل في إنشاء الاختبارات الموضوعية عامة :

١ - أسئلة الصواب والخطأ : يعتبر هذا النوع من أسهل الأسئلة في تأليفها وأكثرها ملاءمة لجميع المواد ، ويمكن في نفس الوقت استعمالها لتغطية الأجزاء الدقيقة الداخلة في حدود ما يراد اختباره في وقت قصير نسبياً . وبالرغم من هذه المميزات إلا أنه ينصح بعدم زيادة عدد هذه الأسئلة عن ٥٠٪ من المجموع الكلي لأسئلة الاختبار ، وكلما قلت النسبة عن ذلك كان أفضل ومن أمثلتها :

اقرأ كل من العبارات التالية ثم ضع في المكان المخصص بجانب كل عبارة علامة () إذا كانت صحيحة أو علامة (x) إذا كانت غير صحيحة :

(١) - يقضي حيوان الملاريا جزءاً من تاريخ حياته في جسم البعوضة .

(٢) - ثاني أكسيد الكربون غاز أخف من الهواء .

(٣) - الصورة المتكونة في المرآة المستوية صورة حقيقية .

$$(٤) - \frac{2}{3} = \frac{1}{4} + \frac{5}{12}$$

٢ - أسئلة التكميل : يعتبر هذا النوع سهلاً في تأليفه أيضاً ، وفيه

يعطى التلميذ عبارات ناقصة ويطلب منه تكميلها ، وقد يأخذ التكميل صوراً مختلفة كإضافة كلمة واحدة أو جملة ، أو عدة جمل تكون مع بعضها فقرة ، يعبر فيها التلميذ عن فكرة معينة . ومن أهم عيوب هذه الأسئلة هو الموضوعية في التقدير ، إذ قد يتدخل فيها عامل الاختلاف في الاجابات ، لذلك فإنه ينصح بالتقليل من استعمالها بقدر الإمكان .

٣ - أسئلة الاختيار من اجابات متعددة : يلاحظ في هذا النوع من الأسئلة أنه صعب في تأليفه ولو أنه أكثرها شيوعاً من حيث استعمالها في الاختبارات الموضوعية بنوعها المقنن والغير مقنن ومن هذه الأسئلة يختار التلميذ الاجابة الصحيحة أو أكثرها صحة من بين ثلاث إلى خمسة إجابات مختلفة ، ومن مميزات هذا النوع ملاءمته لجميع المواد وتقليله لعامل التخمين في الاجابة . لذلك فإنه ينصح دائماً بشمول الاختبارات الموضوعية للتحصيل على أكبر عدد ممكن منها ، ومثال ذلك :

لكل من العبارات التالية اجابة صحيحة واحدة ، تعرف عليها ثم ضع رمزها بجانب كل عبارة في المكان المخصص لذلك .

(١) - يتركب ملح بيكربونات الصوديوم من

١ - الكربون والصوديوم ب - الكربون والصوديوم والأكسجين .

ح - الكربون والصوديوم والأيدروجين ء - الكربون والصوديوم
والأكسجين والأيدروجين

$$() ٢ - \frac{3}{4} \div \frac{1}{2} =$$

$$أ - \frac{8}{3} \quad ب - \frac{1}{2} \quad .. \quad ح - \frac{3}{2} \quad ء - \frac{2}{3}$$

٤ - أسئلة المقابلة أو المزوجة : ويعطى التلميذ في هذا النوع قائمتين من الكلمات أو العبارات ، ويطلب منه أن يختار من القائمة الثانية ما يناسب أو يقابل كل جزء من أجزاء القائمة الأولى أو العكس . وقد يميل البعض إلى أن تتساوى القائمتين في العدد ، إلا أنه من الأفضل أن يزيد عدد الاجابات في المجموعة التي يختار منها عن عدد أجزاء المجموعة الأخرى بإجابتين على الأقل . كما يلاحظ أن لا تقل كل مجموعة في السؤال الواحد عن خمسة فتضع قيمتها ، أو تزيد عن عشرة أو خمسة عشر فترتبك التلميذ عند الإجابة عليها بسبب طولها ، ومثال ذلك :

ضع في المكان المخصص أمام كل عبارة في المجموعة « أ » رمز العبارة التي تناسبها من المجموعة « ب » .

المجموعة « ب »

المجموعة « أ »

- | | |
|----------------------------|---|
| (أ) اليرقة . | (١) - الطور المعدي للدوسنتارية الاميبة هو |
| (ب) البيضه التي بها يرقة . | (٢) - الطور المعدي لمرض الملاريا هو |
| (ج) السبوروبزيتات . | (٣) - الطور المعدي لديدان البلهارس هو |
| (د) السركاريا . | (٤) - الطور المعدي لديدان الأسكارس هو |
| (هـ) الخوصصات التكيسه . | (٥) - الطور المعدي لديدان الإنكلستوما هو |
| (و) الميروزيتات . | |
| (ز) الميراسيديوم . | |

ويستعمل هذا النوع من الأسئلة في حالات كثيرة أهمها مقابلة

أو مزاجية المصطلحات مع تعريفها ، والحوادث التاريخية مع تواريخها ، وأسماء الكتب مع مؤلفيها ، والكلمات مع رموزها أو معانيها ، والكلمات العربية مع ما يقابلها في لغة أجنبية . . الخ .

كذلك قد تأخذ أسئلة المقابلة أو المزاجية صور أخرى منها أسئلة إعادة الترتيب ، كإعادة ترتيب جملة أو قصة ، أو الخطوات التي تمر بها بعض العمليات الهامة في العلوم التطبيقية مثل خطوات تحضير شريحة ميكروسكوبية أو طريقة الفحص بالعدسة الكبرى للميكروسكوب ، ومنها أيضاً أسئلة التمييز أو التعرف وفيها يعطى للتلميذ إحدى الصور أو الخرائط أو الرسوم البيانية ، ويطلب منه تعيين مواقع البلاد وأسماءها أو تمييز شيء من شكله في الصورة أو معرفة أجزاء من الرسم يشار إليها بأسمهم مرقمة .

ويلاحظ عند وضع أسئلة الاختبارات الموضوعية للحصول ما يلي :

١ - أن تكتب بلغة صحيحة وخالية من الكلمات أو التعبيرات التي يصعب فهمها .

٢ - أن لا تشمل في صياغتها على تعبيرات مأخوذة حرفياً من الكتب المدرسية .

٣ - أن لا توجد في الأسئلة أدلة أو إشارات أو إحياءات تساعد على استنتاج الإجابة .

٤ - أن تستعمل الألفاظ الكمية بدلاً من الألفاظ الوصفية بقدر الإمكان خصوصاً عند قياس الحقائق العلمية .

٥ - أن تتجنب استعمال الحروف أو الكلمات الخادعة أو المضللة حتى يكون مفهوم السؤال واحداً بالنسبة لجميع التلاميذ .

٦ - أن لا ترتبط إجابات الأسئلة ببعضها ، كأن تساعد الإجابة على سؤال ما في حل سؤال آخر .

٧ - أن تنظم الأسئلة بحيث تكون المواضيع التي تسجل فيها الإجابة مرتبة ترتيباً واضحاً وموحداً بالنسبة لجميع أسئلة الاختيار مما يساعد على توفير الوقت للطلاب وتسهيل عملية التصحيح .

ولكي يضع المدرس اختباراً موضوعياً غير مقنن للتحصيل يمكن أن يتبع الخطوات التالية في إنشائه :

١ - التخطيط : في هذه العملية يمكن أن يقوم المدرس بتحديد الأغراض العامة والخاصة للمادة التي يدرسها . وهي غالباً ما تدخل تحت النواحي الثلاث التالية :

أ - المعلومات أو الحقائق - ويدخل تحت ذلك جميع أنواع المعرفة التي يجب أن يحصلها التلميذ في مادة معينة من حقائق ونظريات وقوانين ، أو قواعد عامة أو خاصة . . الخ .

ب - المهارات - ويدخل تحت ذلك المهارات العقلية والجسمية والألية التي يكتسبها التلميذ نتيجة لدراسته مثل المهارة في الكتابة والقراءة ، والمهارات اللغوية ، والمهارات الحسابية ، والمهارات العملية سواء كان ذلك في المعمل أو في مصنع المدرسة أو الكتابة على الآلة الكاتبة ، أو فهم وتفسير الخرائط والصور والرسوم البيانية الخ .

ج - الاتجاهات والمفاهيم - ويقصد بذلك تلك النواحي التي يمكن أن تتكون لدى التلاميذ نتيجة للمهارات والمعلومات التي اكتسبها مثل القدرة على فهم معاني الكلمات والقدرة على التعبير المجرد وتكون الاتجاه العلمي ، واتساع أفق التفكير ، وقبوله

للمعتقدات الخرافية ، وإدراك وفهم المشكلات الموجودة في المجتمع وطريقة حلها . الخ . ويختلف كل ذلك تبعاً لنوع المادة التي يقوم المدرس بتدريسها .

وعلى المدرس بعد تحديد تلك الأغراض أو النتائج التعليمية أن يحدد محتويات المادة التي يريد اختبارها على أن ينحو في ذلك ناحية التفصيل والدقة بحيث يغطي كل أجزاء المادة دون التحيز أو الاهتمام بأجزاء دون الأخرى .

٢ - تأليف الأسئلة وتجميعها - بعد ذلك يقوم المدرس بوضع أسئلة الاختبار ، على أن تكون موزعة توزيعاً عادلاً بالنسبة لأجزاء المادة الدراسية وبالنسبة للأغراض التي يسعى إلى تحقيقها ، ثم يبدأ بعد ذلك في ترتيب الأسئلة ووضع الاختبار في صورته النهائية . ويراعى في ذلك أن تجمع أسئلة النوع الواحد مع بعضها مع تزويد كل مجموعة منها بتعليمات كاملة وواضحة عن طريقة الإجابة عليها .

ويلاحظ كذلك أن لا تزيد نسبة أسئلة الصواب والخطأ وأسئلة التكميل معاً عن ٥٠٪ أو أقل من المجموع الكلي لأسئلة الاختبار . ويستحسن أن لا يشتمل الاختبار الواحد على أكثر من ثلاثة إلى أربعة أنواع مختلفة من الأسئلة .

ولتقدير الوقت اللازم للإجابة على الاختبار يمكن حسابه بالتقريب على أساس أن التلميذ يمكنه الإجابة في الدقيقة الواحدة على سؤال واحد من أسئلة المقابلة أو الاختيار من إجابات متعددة ، أو ثلاثة أسئلة من أسئلة الصواب والخطأ .

٣ - تطبيق الاختبار وتصحيحه - بعد تحضير الاختبار يجب عند إعطائه أن يتأكد المدرس أولاً من فهم التلاميذ للتعليمات ويخبرهم عن الوقت المخصص له وطريقة التصحيح .

ومن ناحية تصحيح الاختبار يجب أن تتساوى جميع الأسئلة في الدرجة المخصصة لها ، ويمكن عمل مفتاح لتسهيل العملية والإسراع فيها . وتحسب درجة التلميذ في الاختبار على أساس النسبة بين عدد الإجابات الصحيحة والعدد الكلي لأسئلته . ويلاحظ هنا أنه يمكن التغاضي عن إجراء عملية تصحيح لدرجة التلميذ خصوصاً إذا كان عدد أسئلة الصواب والخطأ والتكميل قليلاً .

وإذا لزم إجراء تصحيح في درجة التلميذ فإنه يمكن قصرها على أسئلة الصواب والخطأ والتكميل فقط ، بأن نطرح الإجابات الخاطئة من الإجابات الصحيحة فنتج درجة التلميذ في هذا الجزء من الاختبار ويمكن التغلب بذلك على تأثير عامل التنمية في الإجابة على هذا النوع من الأسئلة .

ويراعى من حيث صعوبة الاختبار أن يكون على مستوى قدرة حوالي ٥٠٪ من الصعوبة ثم تتدرج باقي الأسئلة من ذلك إلى أسئلة سهلة فأسهل أو صعبة فاصعب . ويمكن للمدرس عن طريق فحصه لنتائج التي يحصل عليها ، من تعديل اختباره وإعادة تشكيل أسئلته ، بحيث تتلائم مع كل الاعتبارات والشروط التي سبق ذكرها ومع أهدافه الخاصة بمدرسته ويعمله الذي قد يختلف عن مدرس آخر من مدرسة أخرى .

(د) اختبارات الأداء

إن التحصيل لدى التلاميذ في أي مادة من المواد غير قاصر على تذكر المعلومات والحقائق ، أو تكون مهارات واتجاهات معينة مما يمكن قياسها عن طريق استجابات التلميذ بالكتابة فقط ، بل تتعدى ذلك إلى تكون مهارات أخرى جسمية أو آلية . لذلك كان لزاماً على المدرس قياس هذه المهارات الجسمية أو الآلية أيضاً ، وهي تعتبر

جزءاً هاماً من تحصيل التلميذ حسب نوع المادة الدراسية . وتعرف الاختبارات المستخدمة في ذلك باختبارات الأداء ، أي التي يقوم التلميذ فيها بأداء عملية معينة يمكن للمدرس تقويمه على أساسها .

وقد تكون اختبارات الأداء موضوعية مقننة ، أو يضعها المدرس بنفسه ، مثل اختبارات جودة الخط ، والنطق ، والتعبير في الإنشاء ، وفحص كراسات التلاميذ وطريقة تناول الأدوات في العمل واستعمالها ، وإجراء بعض التجارب أو العمليات في العلوم التطبيقية أو الفنية المختلفة ، واختبارات السرعة والدقة كاختبارات الآلة الكاتبة والاختزال ، والأداء الموسيقي والغناء ... الخ .

(هـ) بعض الوسائل الأخرى لتقويم نمو التلميذ :

والغرض من هذه الوسائل هو قياس بعض النتائج التعليمية العامة التي تتكون لدى التلاميذ كنتيجة لتعلمهم الكلي في جميع المواد الدراسية ، ويمكن أن يشتمل ذلك على قياس :

- ١ - قدرة التلميذ على تفسير وفهم المعلومات .
 - ٢ - قدرة التلميذ على التفكير العلمي وتطبيق المبادئ العلمية داخل المدرسة وخارجها في الحياة العملية .
 - ٣ - قدرة التلميذ على التحليل والمقارنة والتفكير المنطقي .
 - ٤ - بعض العادات التي تكونت لدى التلاميذ ، كالعادات والاتجاهات الصحية ، والعلاقات الشخصية والاجتماعية .
 - ٥ - بعض القيم التي تكونت لدى التلاميذ كالميل للقراءة وطرق المذاكرة وقراءة القصص الخرافية ، وتقدير الفنون المختلفة والاستمتاع بها ، وكيفية تضيئة وقت الفراغ .
- وغالباً ما يستعمل لقياس هذه النتائج التعليمية مجموعة من

الاختبارات المقننة . ويتوقف اختيار هذه الاختبارات على ما يمكن أن تقيسه من هذه النتائج . فكثيراً ما يقيس الاختبار الواحد أكثر من ناحية من هذه النواحي ، وعلى هذا الأساس تنتخب هذه المجموعة من الاختبارات بحيث لا يتكرر ما تقيسه في أكثر من اختبار واحد ، وما يتفق منها في نفس الوقت مع الأغراض التي يسعى المدرس بالاشتراك مع المدرسين الآخرين في المدرسة إلى قياسها .

ومن بين الوسائل الأخرى لقياس نمو التلاميذ استعمال الرسوم البيانية التي يحدد عليها موضع التلميذ ، إما بالنسبة لكل مادة من المواد المختلفة على حدة أو بالنسبة إلى جميع المواد ، ويمكن عن طريقها إدراك مركز التلميذ وحالته بمجرد النظر إليها . يمكن رسم خطوط إضافية إلى جانب الخطوط الرئيسية في أثناء العام الدراسي لتدل على مقدار تقدم التلميذ أو تأخره . ويلاحظ في هذه الرسوم البيانية أن يكون بعضها خاصاً بكل تلميذ على حدة ، والبعض الآخر خاصاً بتلاميذ الفرقة كلها .

ويمكن للمدرس تحت ظروف معينة أن يلجأ إلى استعمال وسائل أخرى كالمقابلة الشخصية للتلميذ أو ولي أمره ، مما يساعد على معرفة الأسباب التي أدت إلى تأخره الدراسي والعوامل التي ساعدت أو تساعد عليه ، والوسائل التي يمكن أن تتبع للتخلف من تلك الظروف .

وظاهر أن لجميع هذه الوسائل قيمة تشخيصية فهي تساعد على إدراك مدى نمو التلاميذ في الاتجاهات الصحيحة ، ومدى تمكن المدرس والمدرسة من تحقيق الأهداف التربوية العامة ، وهي في نفس الوقت لها قيمة علاجية وتوجيهية ، إذ أنها تبرز نواحي القوة في البرامج التعليمية لكي نستمر فيها ، ونواحي الضعف مما يدعونا إلى إعادة النظر فيها وتغييرها وتطويرها لتتلافى ما فيها من عيوب .

ثانيا : تقويم التلميذ من الناحية العقلية :

ينصب تقويم التلميذ من الناحية العقلية على إختبارات الذكاء بجميع أنواعها والغرض منها هو معرفة المستوى العقلي للتلميذ وقدرته أو قابليته ، ومدى تمكنه من التكيف للمواقف الجديدة . فهذه كلها أشياء يهم المدرس أن يعرفها عن التلميذ . فهي تساعد مثلا على التنبؤ بمدى قابليته للتعلم ، كما أنها تساعد على التعرف على قدراته الخاصة والتي يجب على المدرس أن ينميتها .

وجميع اختبارات الذكاء موضوعية مقننة ، ويمكن تقسيمها إلى إختبارات الذكاء العام واختبارات الذكاء الخاص أو القدرات ، علما بأن اختبارات النوعين يمكن أن تكون إختبارات لفظية أو غير لفظية .

واختبارات الذكاء العام تعطي فكرة عن الذكاء العام للفرد ، وهي إما أن تكون فردية ، أي تعطي لفرد واحد في وقت معين ، لذلك فإنها تحتاج لوقت طويل لإعطائها لجميع تلاميذ المدرسة ، ولا ينصح باستعمالها إلا في الحالات الفردية التي تتطلب ذلك ، أو تكون جمعية أي تعطي لمجموعة من التلاميذ في وقت واحد ، وهذه تمتاز بتوفير الوقت ، ولا تحتاج لأشخاص ذوي خبرة عالية في إعطائها ، كما هو الحال في الإختبارات الفردية .

ويمكن لاختبارات الذكاء الخاصة قياس قابلية الفرد للتعلم من نواح معينة ، وعلى وجه التحديد من ناحية علاقتها بالمواد الدراسية ، فهي تساعد لدرجة كبيرة على التنبؤ باحتمال فشل أو نجاح التلميذ من الناحية التعليمية ، ومن أنواعها الاختبارات المختلفة لقياس القدرات ، كالقدرة الحسابية والقدرة اللغوية والقدرة على تعلم لغة أجنبية والقدرة الموسيقية أو الفنية والقدرة على تعلم المواد العلمية . وهذه الإختبارات يفضل قصر استعمالها على المرحلة الثانوية

والعالية . وتوجد كذلك إختبارات لقياس قابلية التلميذ أو استعداداته لتعلم خبرات جديدة ، ومن أمثلتها إختبارات الإستعداد لتعلم القراءة والحساب . ومن الواضح أن استعمال هذه الإختبارات الأخيرة يقتصر على المدارس الابتدائية .

ثالثا : تقويم شخصية التلميذ :

إن حالة التلميذ في المدرسة وخارجها تتأثر لدرجة كبيرة بجوانب شخصيته المختلفة ، ويؤثر كل ذلك بالتالي على حالته التعليمية أو العقلية ، من حيث إقباله على الدرس أو هروبه من المدرسة أو المشكلات التي يمكن أن يثيرها . لذلك كان لزاماً على المدرس لكي يفهم تلاميذه فهماً كاملاً أن يهتم بتقويم شخصية التلميذ مما قد يسهل عليه توجيه عملياته التربوية وتوفير العلاج اللازم لحالات الطلبة الشاذة إن أمكنه ذلك ، أو تحويلها إلى المختصين في العيادات النفسية .

ومن أمثلة ما يمكن قياسه من إتجاهات لدى التلاميذ هو إرتياحهم إلى مدرستهم وعلاقتهم بالمدرسين ، والمواطنة الصالحة والتعاون مع الآخرين ، والصدق والأمانة العلمية ، والمعتقدات الخرافية ، والقيم الديمقراطية والإيمان بها .

أما بالنسبة للميول فيمكن قياس ميلهم إلى دراسة أنواع معينة من المواد مثل المواد الاجتماعية أو العلمية أو الأدب والصحافة ، وميلهم من حيث طريقة تمضية وقت الفراغ كاللعب الرياضية أو القراءة أو الذهاب الى السينما أو الموسيقى ، كما يمكن أن يستدل بواسطة إختبارات الميول على الميل المهني للتلميذ . وكل ذلك يساعد على توجيه التلاميذ وإرشادهم المهني وتشكيل برامج دراستهم حسب قدراتهم واحتياجاتهم وميولهم وتنميتها .

ومن جهة أخرى يمكن استعمال بعض إختبارات الشخصية

للكشف عن مدى التكيف الإجتماعي للتلميذ وعلاقاته بالآخرين وسلوكه خارج المدرسة وداخلها وعن حالته الإنفعالية ، أي عما إذا كانت شخصيته منطوية أو منبسطة مثلاً .

ويستخدم للكشف عن مكونات الشخصية السابق ذكرها وسائل مختلفة منها :

١ - طريقة الإستفتاء : وفيها يعطى للتلميذ مجموعة من الأسئلة المتعلقة بإحدى الصفات الشخصية ويطلب منه الإجابة عليها بحرية تامة . ومن أهم عيوب هذه الوسيلة هو تمكن التلميذ من استنتاج الإستجابات المرغوب فيها أو المفضلة ، وبذلك يمكنه إخفاء أو تمويه حقيقة شخصيته . ورغم هذا فإن لهذه الطريقة قيمتها إذا ما استعملت إلى جانب بعض الوسائل الأخرى .

٢ - طريقة المقاييس المدرجة : وفي هذه الطريقة يطلب من المدرس أو أي شخص يقوم بالعملية ، تحديد مركز التلميذ على مقياس مدرج بالنسبة إلى الصفات الشخصية التي يراد قياسها . ويتدرج المقياس من ممتاز إلى ضعيف ومن عيوب هذه الطريقة تدخل العامل الشخصي في التقدير مما يستلزم قيام أكثر من مدرس واحد بها بالنسبة للتلميذ الواحد ، ومعرفتهم التامة لمن يقدرهم . كما أن هذه الطريقة لا يمكن أن تستعمل إلا للحكم على الصفات الشخصية الظاهرة كال تعاون ، والنشاط ، والتمرد والمشاغبة ، وكثرة الكلام .

٣ - طريقة الملاحظة : وفي هذه الطريقة يمكن للمدرس أن يجمع المعلومات عن تلاميذه بملاحظتهم ملاحظة مقصودة تحت ظروف معينة أو أثناء قيامهم بأنواع النشاط المختلفة أثناء اشتراكهم في عملية التعلم . ويوجد نوع من الملاحظة الغير مقصودة ، وفيها يقوم المدرس بتدوين بعض الملاحظات التي قد تظهر عرضاً في أي وقت

من الأوقات لدى أي تلميذ ، وسجل ذلك في بطاقات خاصة تعرف ببطاقات الحوادث التي يمكن الرجوع إليها إذا ما تكررت بعض المظاهر السيئة بالنسبة لتلميذ معين ، مما قد يستوجب اهتمام المدرس بدراسة حالته ومحاولة علاجه أو توجيهه .

وتشابه هذه الطريقة في عيوبها وطرق تحاشي تلك العيوب مع طريقة التقدير باستعمال مقياس مدرج .

٤ - الطريقة الإسقاطية : وفي هذه الطريقة يعرض على التلميذ على التوالي وعلى فترات زمنية منتظمة مجموعة من الكلمات ، أو العبارات ، أو الصور ، أو بقع الحبر ، ويطلب منه الاستجابة إليها بحرية تامة ، وذلك بالتعبير عما قد يتذكر من حوادث ، أو عما يجول بخاطره من أفكار ، أو عما يراه في هذه الصور والأشكال المختلفة لبقع الحبر ، ويمكن بتحليل هذه الاستجابات الكشف عن الاضطرابات الانفعالية أو النفسية التي قد توجد لدى التلاميذ .

٥ - طريقة الرسوم البيانية الاجتماعية : وتساعد هذه الطريقة على التعرف على نوع العلاقات الاجتماعية الموجودة بين تلاميذ الفرقة الواحدة . وفيها يسألون مثلاً عن أحب التلاميذ وأبغضهم إليهم ، أو عمن يختارون كقائد لجماعتهم أو ليكون مندوباً عنهم يتكلم باسمهم ، أو عمن يختارون ليستذكروا دروسهم أو تمضية وقت الفراغ معهم ، ثم تسجل استجابات التلاميذ في صورة رسم بياني يبين هذه العلاقات ويعطي فكرة سريعة عن مدى التقبل أو الفتور الاجتماعي لكل تلميذ .

وباستعمال المدرس لهذه الطريقة من وقت لآخر مع كل مجموعة من تلاميذ فرقة المختلفة يمكنه إدراك مدى التغير الذي قد طرأ على علاقاتهم الاجتماعية كنتيجة للعمليات التعليمية التي يقوم

بها . وهي تساعد على جانب ذلك على الكشف عن بعض الحالات التي تحتاج إلى علاج أو تحسين في علاقات بعض التلاميذ الشخصية والاجتماعية .

٦ - المقابلات الشخصية : تعتبر المقابلات الشخصية بين المدرس والتلميذ ، خارج الفصل وتحت ظروف ودية ، من الوسائل التي تساعد على الوثوق من صحة المعلومات التي سبق جمعها باستعمال وسائل أخرى وتكميل النقص فيها ، كما أنها تعطي الفرصة لملاحظة مظهر التلميذ وسلوكه الانفعالي ورأيه في بعض المشاكل التي تعترضه وأسبابها وكيفية إمكان علاجها .

ويمكن كذلك أن تتم المقابلة الشخصية بين المدرس وولي الأمر إذا اقتضى الأمر بذلك . ويمكن فيها أن يجمع المدرس معلومات وافية عن الظروف المحيطة بالتلميذ خارج المدرسة وفي المنزل ، وجوانب شخصيته المختلفة من سلوك وميول واتجاهات وعادات مما يعطي الفرصة لفهم شخصيته فهما كاملا .

ويلاحظ أن المقابلات الشخصية تحتاج لوقت طويل لتنفيذها مما يحد من استعمالها بالنسبة لجميع تلاميذ المدرسة وقصرها على الحالات الضرورية التي يستلزم الأمر فحصها تحت ظروف مبنية على العلاقات الشخصية السليمة التي تنشأ أثناء مقابلة المدرس للتلميذ أو ولي أمره .

ويتبقى أن نفهم قبل ترك موضوع تقويم التلميذ أن المدرس الذي يفكر في عمله تفكيراً جدياً ، والذي يرنو بتفكيره هذا إلى تحقيق أكبر فائدة يستطيعها لتلاميذه يمكنه أن يختار ما يلائمه من هذه الطرق والوسائل المختلفة لتقويم التلميذ وتوجيه العملية التعليمية بالنسبة له على حدة ، وبالنسبة لمجموع التلاميذ الكلي . والمدرس يمكنه

تكييف ظروفه لاستعمال أغلب الوسائل التي ذكرت عن تقويم النتائج التعليمية ، واستعمال بعض الوسائل التي تكشف عن شخصية التلاميذ وعلاقاتهم الاجتماعية ، مع ترك تقويم الناحية العقلية للمدرسة التي يصبح من واجبها القيام بها وتبويب نتائجها وتدوين الملاحظات عنها وترتيبها بصورة يسهل على المدرس فهمها وفحصها . ومن الواجب على المدرسة أيضاً أن تضع كل ذلك في مكان أمين بحيث يمكن للمدرس أن يلجأ إليها كلما دعت الضرورة إلى ذلك .

تقويم المدرس لعمله

من الواجب على المدرس الذي يرغب في تقويم تدريسه تقويماً كاملاً ألا يقتصر في ذلك على تقويم نمو تلاميذه فقط ، بل يجب أن يتخطاه إلى تقويم عمله . والغرض الأساسي من تقويم المدرس لعمله هو إدراك مدى نشاطه في عملياته التعليمية داخل الفصل والمدرسة وخارجهما ، وتشخيص النقص فيها لمحاولة إصلاح نفسه وتحقيق هدف أسعى ، وهو نموه في مهنته .

ويمكن للمدرس أن يقوم نفسه وعمله باستعمال استفتاء ذاتي - أي يجيب عليه بنفسه - ويضع أسئلته بحيث تشمل على الميادين التالية^(١) .

١ - المفهوم الكامل لأغراض التربية من حيث :

(١) أنها تهدف إلى نمو التلاميذ وتكون السلوك المرغوب فيه .

Freeman C. Macomber: «Teaching in the Modern Secondary School», (١)
(New York: Mc Graw-Hill Book Company, Inc. 1952), pp.249-254.

(ب) أنها نابعة من احتياجات الفرد والجماعة ومحاولتها إشباع تلك الحاجات .

(ج) إذا كانت المادة التعليمية ، مصدر هذه الأغراض ، أو إنها وسيلة لتحقيقها .

٢ - إثارة اهتمام التلاميذ من حيث :

(أ) قيمة مواقف التعلم الوظيفية بالنسبة للمتعلم .

(ب) وضوح الأغراض في عقول التلاميذ وإقبالهم التلقائي على الدروس نتيجة لذلك .

(ج) تكييف مواقف التعلم لتلائم ميول وحاجات وقدرات التلاميذ .

(د) اشتراك التلاميذ الفعال في تخطيط الوحدات والعمل اليومي .

٣ - قيام العمل في الفصل على نشاط التلاميذ بدلاً من الإلقاء والتسميع من حيث :

(أ) التعاون بين المدرس والتلاميذ .

(ب) تنظيم العمل حول مشكلات أو مواضيع ذات أهمية بالنسبة للتلميذ بدلاً من دراسة منهج تقليدي .

(ج) تمكين التلاميذ من حل مشاكلهم وبحثها

(د) اشتراك التلاميذ في تخطيط أعمالهم بدلاً من تنفيذ ما يطلبه المدرس .

(هـ) نظرة التلاميذ للمدرس كمرشد وموجه ، أم كشخص ذو سلطة وسيطرة .

٤ - جمع المادة التعليمية واستعمالها لفائدة التلاميذ من حيث :

(أ) استعمال مصادر البيئة من رحلات وخبرات ومصادر مختلفة لتوجيه العمليات التعليمية .

(ب) الحصول على جميع الوسائل السمعية والبصرية الممكنة واستعمالها .

(جـ) اشتراك التلاميذ في جمع وتنمية المادة التعليمية المعنية مثل النماذج والرسوم البيانية والخرائط والمشروعات الإنشائية .

(د) ملائمة المادة التعليمية ومعينات التدريس المختلفة لمستوى التلاميذ وقدراتهم وميولهم .

٥ - خلق المواقف التدريبية ذات المعنى والغرض المعين من حيث :

(أ) وضوح أغراض التدريب قبل البدء به .

(ب) تنوع التدريب حسب حاجة كل تلميذ بدلا من التدريب الجمعي للفصل كله .

(جـ) إعطاء التدريب كلما دعت الضرورة إلى ذلك بدلا من تحديد وقت خاص له لجميع التلاميذ .

(د) فهم المدرس لغرض ونوع التدريب العلاجي اللازم في المواقف المختلفة .

٦ - التمكن من خلق جو ديمقراطي للتدريس في الفصل من حيث :

(أ) اتباع الوسائل الديمقراطية في نشاط الفصل .

(ب) شعور التلاميذ بالمسئولية وتحملهم إياها .

(جـ) اشتراك التلاميذ في التخطيط وتحديد الأهداف .

(د) شعور التلاميذ بالمسئولية الاجتماعية والعمل التعاوني .

(هـ) وجود المواقف الملائمة لنمو التلاميذ من ناحية القيادة .

(و) قيمة المجهود وما يقوم به التلاميذ من نشاط .

٧ - التمكن من تقويم التلاميذ تقويماً كاملاً صحيحاً من حيث :

(أ) فهم التقويم بالنسبة لنمو سلوك التلاميذ .

(ب) استعمال وسائل التقويم الصحيحة .

(ج) تنفيذ ما حدد من وسائل للتقويم .

(د) استعمال وسائل صحيحة وكاملة لكتابة التقارير المدرسية

عن التلاميذ .

(هـ) مساعدة التقويم على الفهم الكامل للتلميذ من جميع

الوجوه .

٨ - تنمية العمل في الفصل على أساس قدرات وميول

واتجاهات التلاميذ بدلاً من تركيزه حول المادة الدراسية التقليدية من

حيث :

(أ) تركيز مواضيع المنهج حول مشاكل أو مراكز نشاط واسعة

ومرغوبة من التلاميذ .

(ب) إثارة مواقف تعليمية مختلفة تؤدي إلى تحقيق الأغراض

التعليمية التربوية .

(ج) فهم المنهج الكلي للمدرسة حتى يمكن توجيه تدريس

المادة الواحدة لتحقيق أغراض المدرسة العامة .

(د) ربط ما يقوم به المدرس بأعمال زملائه المدرسة .

٩ - التمكن من العمل التعاوني مع التلاميذ من حيث :

(أ) التعاون مع المدرسة ككل .

(ب) الانخراط في العمل بالنسبة لمدرسي المدرسة .

(ج) الاشتراك الفعال في المدرسة .

(د) تحمل المسؤولية في القيام بالأعمال المدرسية المختلفة .

(هـ) التعاون في العمل مع التلاميذ خارج وداخل الفصل .
١٠ - تنمية الاتجاهات الصحية والجسمية المرغوب فيها من حيث :

- (أ) شكل ومظهر المدرسة العام .
- (ب) شكل ومظهر الفصل الدراسي .
- (جـ) نمو التلاميذ من ناحية العادات الصحية .
- (د) الاهتمام بالصحة العقلية والنفسية للتلاميذ وملاءمة التدريس لذلك .

١١ - الاشتراك في النشاط خارج الفصل من حيث :

- (أ) فهم نتيجة هذا النوع من النشاط .
 - (ب) الاستعداد للاشتراك في النشاط الخارجي .
 - (جـ) قيادة وتوجيه التلاميذ أثناء القيام بالنشاط الخارجي .
- ١٢ - الاشتراك والعمل في المجتمع الخارجي من حيث :

- (أ) فهم المجتمع ومشكلاته .
 - (ب) الاشتراك في بعض الهيئات أو الجمعيات .
 - (جـ) إدراك وفهم حقوق المدرس الاجتماعية وممارستها .
- ١٣ - النجاح في العلاقات الاجتماعية من حيث :

- (أ) الاختلاط بالناس وسهولة فهم العلاقات الموجودة بينهم .
- (ب) المظهر كمدرس .
- (جـ) الكياسة والصراحة في علاقات المدرس مع الناس .

١٤ - النمو المهني من حيث :

- (أ) الاشتراك في الكتابة في الكتب والمجلات المختلفة .

(ب) الاشتراك في الجمعيات والمؤلفات التربوية اللازمة .
(جـ) محاولة حضور بعض الدراسات للإلمام ببعض النواحي التربوية الجديدة .

(د) القيام ببعض النشاط ومحاولات للإصلاح وتقديم الآراء في بعض النواحي التربوية الهامة نتيجة لخبرته الشخصية .

١٥ - الاحتفاظ بنوع من الصحة الشخصية والنفسية من حيث :

(أ) التمكن من السيطرة على نواحي الشخصية الانفعالية .

(ب) مزولة العادات الصحية والجسمية الحسنة .

(جـ) التعبير السليم عن النفس والحرية في ذلك .

والمدرس الذي يسعى إلى تقويم نفسه باستعمال أي نوع من الاستفتاءات الذاتية يجب عليه أن يكون واقعياً في ذلك دون محاولة تغطية عيوبه ، ولعلاج ذلك يمكن للمدرس أن يلجأ إلى أخذ آراء الآخرين بإعطاء نفس الاستفتاء السابق مثلاً إلى تلاميذه ، أو زملائه من مدرسي مادته ومدرسي المواد الأخرى ، لمدرسة الأول ، ونظر المدرسة ، ولمفتشة ، تحت ظروف من الود والإخاء والصدق والجدية في تقديراتهم للمدرس .

التقارير المدرسية

تخدم التقارير المدرسية غرضين أساسيين من أغراض التقويم ، هما فهم التلميذ وولي أمره لمدى نموه نحو الأغراض التعليمية التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها . ويلاحظ أن التقارير المدرسية في مصر ما هي إلا صورة لدرجات التلميذ أو تقديراته في المواد المختلفة والتي بنيت على ناحية التحصيل فقط ، ولهذا فلها عيوب كثيرة منها :

١ - أنها غاية في حد ذاتها ، يعطيها المدرس ويسعى التلميذ

للحصول عليها دون استعمالها كوسيلة للتشخيص أو العلاج .

٢ - تأخذ الدرجات والتقارير المدرسية صورة مطلقة دون تحديد مركز التلميذ بالنسبة لزملائه .

٣ - تستعمل لتحديد مركز التلميذ النسبي أو ترتيبه بالنسبة للفصل دون النظر إلى ما بين التلاميذ من فروق فردية .

٤ - تبنى الدرجات على أساس التنافس بين التلاميذ مما يساعد على :

١ - الاهتمام بالحفظ والتسميع دون النظر إلى النواحي التعليمية الأخرى

ب - إيجاد نوع من الحقد والكراهية بين التلاميذ

ج - يسبب التنافس ضرراً شديداً من ناحية الصحة العقلية والنفسية للتلاميذ ، فالتلميذ الفاشل يصبح مهملاً ومتمرداً ومثيراً للشغب .

د - يعتبر التنافس للحصول على الدرجات مثيراً أو باعثاً خارجياً .

من هذا نرى أن قصر عملية تقويم التلميذ على إعطاء الدرجات أو التقديرات ورصدها فيما يعرف بالشهادات ، يعتبر ناقصاً من وجوه كثيرة ، مما يلجئنا إلى التفكير في طرق إصلاحها بحيث تفي بالغرضين الأساسيين اللذين وضعت من أجلهما . فالدرجات المدرسية يجب أن تكون مصحوبة بتقرير مبسط واضح عن التلميذ من جميع وجوه المادة الدراسية الواحدة ، وما يلزمه من علاج في نواحي ضعفه فيها .

ويمكن للمدرس إلى جانب ذلك ، إعطاء تقرير عن شخصية

التلميذ وسلوكه في الفصل وخارجة ، وما قد يلاحظه من صفات جيدة أو رديئة ، لمشرف الفصل الذي يقوم بدوره بكتابة تقرير عام عن التلميذ يجمع بين آراء مدرسي التلميذ الواحد وتسجيلها في التقرير الذي سيراه التلميذ أو ولي الأمر .

ويمكن للمدرسة أن تخصص مكاناً في تقريرها هذا لإعطاء فكرة عن ذكاء التلميذ وقدراته العامة والخاصة ، وصفاته الشخصية المميزة له كالميل المهني وتكيفه الاجتماعي وما قد يعانيه من مشكلات ، واتجاهاته المختلفة كالمواطنة الصالحة والأمانة وحب الآخرين والتعاون معهم ، وعاداته الصحية ، مع بيان نوع الوسائل التقييمية التي استخدمتها المدرسة لذلك .

بهذه الطريقة فقط يمكن أن يكون للتقارير المدرسية والشهادات قيمة وظيفية من حيث إعطاء فكرة واضحة عن التلميذ ونموه من جميع نواحيه التعليمية والعقلية والشخصية ، ويكون لها في نفس الوقت قيمة تشخيصية وعلاجية ، على أن يترتب ويسجل كل ذلك بصورة واضحة يفهمها التلميذ وولي الأمر وكل من يعنيه أمره .